

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

ÖSSZEHASONLÍTHATÓ KOMPETENCIÁK ANYANYELVI ÉS FORDÍTOTT SZÖVEGEKBEN

**Az anyanyelvi fogalmazási kompetencia és a fordítási kompetencia összefüggései
egyetemi hallgatók magyar nyelvű, összehasonlítható szövegei alapján**

MAKKOS ANIKÓ

2014

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

MAKKOS ANIKÓ

**ÖSSZEHASONLÍTHATÓ KOMPETENCIÁK
ANYANYELVI ÉS FORDÍTOTT SZÖVEGEKBEN**

**Az anyanyelvi fogalmazási kompetencia és a fordítási kompetencia összefüggései
egyetemi hallgatók magyar nyelvű, összehasonlítható szövegei alapján**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Dr. Bárdosi Vilmos CSc, egyetemi tanár, a Doktori Iskola vezetője

Fordítástudományi Doktori Program

Dr. Klaudy Kinga DSc, egyetemi tanár, a program vezetője

A bizottság tagjai:

A bizottság elnöke: Dr. Klaudy Kinga DSc, egyetemi tanár

Bírálok: Dr. Heltai Pál CSc, professzor emeritus

Dr. Szűcs Tibor PhD, habilitált egyetemi docens

A bizottság titkára: Dr. Lesznyák Márta PhD, főiskolai docens

A bizottság további tagjai: Dr. Bárdos Jenő DSc, egyetemi tanár

Dr. Károly Krisztina PhD, habilitált egyetemi docens

Dr. Lengyel Zsolt CSc, professzor emeritus

Témavezető:

Dr. Dróth Júlia PhD, egyetemi docens

Budapest, 2014

ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Makkos Anikó

MTMT-azonosító: 10027245

A doktori értekezés címe és alcíme: Összehasonlítható kompetenciák anyanyelvi és fordított szövegekben. Az anyanyelvi fogalmazási kompetencia és a fordítási kompetencia összefüggései egyetemi hallgatók magyar nyelvű, összehasonlítható szövegei alapján

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2014.034

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Fordítástudományi Doktori Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Dróth Júlia, PhD

A témavezető munkahelye: ELTE BTK FTT

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Manhercz Mónikát, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárlok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárlok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapesten, 2014. december 08-án

Makkos Anikó

Eredetiségi nyilatkozat

Alulírott Makkos Anikó, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola Fordítástudományi Doktori Program fordításkutató doktorjelöltje ezúton kijelentem, hogy *Összehasonlítható kompetenciák anyanyelvi és fordított szövegekben* című doktori értekezésemet önállóan, részben saját szakmai tapasztalatom és egyéni kutatásaim, részben pedig a szakirodalom alapján, de a tudományetikának megfelelően, pontos forrásmegjelöléssel készítettem. Kijelentem továbbá, hogy a disszertáció saját szellemi alkotásom, amelyet kizárólag a fenti egyetemhez nyújtok be.

Budapest, 2014. 12. 08.

Aláírás

Statement of authorship

I, the undersigned Anikó Makkos, student of the PhD in Translation Studies Programme of the Doctoral School of Linguistics at Eötvös Loránd University, hereby declare that I produced my dissertation *Comparable competencies in mother tongue and translated texts* independently, based partly on my own professional experience and on my original research, partly on literature review with due acknowledgement as is required by scientific ethics. Furthermore, I declare that I submit my dissertation as my own intellectual product and only to the university mentioned above.

Budapest, 08. 12. 2014.

Signature

Köszönetnyilvánítás

Olyan sok embernek szeretném itt és most megköszönni a támogatását és segítségét, hogy attól félek, valakit akaratlanul is kihagyok. Ugyanis visszatekintve a több éves munkára, amelynek eredményeképpen megszületett ez a disszertáció, azt tudom mondani, hogy rengeteg bátorítással, biztatással és jó szándékkal találkoztam a körülöttem lévők részéről.

Elsődlegesen férjem belém vetett hite indított el az úton és kísér mind a mai napig, és meg vagyok győződve arról, hogy a szerető családi háttér, a lányukra büszke szülők és az anyukájukkal türelmes gyerekek nélkül soha nem tudtam volna egy ilyen nagy munkát elvégezni. Nemcsak a közeli és távolabbi rokonok, de a barátok, ismerősök és tanítványok is végig mellettem álltak, és ez rengeteg erőt adott mindig a folytatáshoz.

Szakmailag mindenkinek köszönettel tartozom, aki hozzájárult tanulmányaim sikeres elvégzéséhez és a dolgozat megszületéséhez. Név szerint szeretném kiemelni dr. Klaudy Kinga professzor asszonyt, a doktori iskola vezetőjét, valamint dr. Dróth Júlia docens asszonyt, témavezetőmet, akiknek személyesen is a legtöbbet köszönhetem, akiknek mindig számíthattam a támogatására és iránymutatására. De nem szeretnék megfeledkezni nagy tudású és emberséges tanáraimról és lelkes csoporttársaimról sem, akiktől és akikkel öröm volt tanulni. Külön szerencse, hogy Robin Edina személyében remek kutatótársra is találtam. Köszönetemet szeretném még kifejezni Sellei Iván kollégámnak, aki az anyaggyűjtést végezte, Pálfi Bence egyetemi hallgatónak, aki a statisztikai számításokban volt segítségemre, és minden fordító-tolmács szakos hallgatónak, akinek a munkáit a vizsgálat céljából megkaptam. Az egyetem, amely befogadott engem, és reményeim szerint a disszertációm is el fogja ismerni, szellemiségével nagy hatást gyakorolt rám.

Köszönettel tartozom még dr. Cseh Sándor rektorhelyettes úrnak, aki munkahelyem, az Apáczai Csere János Kar akkori dékánjaként engedélyezte és támogatta, hogy doktori tanulmányokat végezzek, valamint tanszékvezetőimnek és kollégáimnak, akik megértően és bátorítva álltak mellettem ezekben a munkás években, és tehermentesítettek, amikor csak lehetett. Külön szeretném kiemelni dr. Helen Sherwin kolléganőmet, aki az angol nyelvű téziszfüzet megszületésében nyújtott nagyon hasznos segítséget. Remélem, hogy a doktori cím megszerzésével hozzá tudok járulni a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara által kitűzött célok eléréséhez.

Fontos és hasznos utat jártam be a doktori iskolában töltött idő alatt, amely nemcsak tudásomat, hanem személyiségemet is gazdagította, egy új világot nyitott meg számomra, és életre szóló élményt jelentett, ezért mindig hálás leszek azoknak, akik ehhez hozzásegítettek.

TARTALOMJEGYZÉK

I. BEVEZETÉS	1
1. Néhány személyes gondolat a dolgozat elé	1
2. A kutatás bemutatása.....	3
2.1 A kutatás célja, várható eredményei és haszna	3
2.2 Kutatási kérdések	4
2.3 A kutatás hipotézisei	4
2.4 A dolgozat felépítése.....	5
II. ANYANYELVI SZÖVEGALKOTÁS	8
1. A nyelvhasználatra vonatkozó kompetencia típusai és tartalma	8
1.1 Kommunikációs kompetencia	8
1.2 Nyelvi és kommunikatív kompetencia	9
1.3 Szövegkompetencia és szöveg	13
1.4 Az anyanyelvi nevelés környezete és célja	16
1.5 Nyelvi norma.....	20
2. Szövegalkotás.....	24
2.1. A fogalmazási képesség	24
2.2 A szóbeli és írásbeli közlés mód	27
2.3 Olvasás, szövegértés és írás.....	31
2.4 A szövegalkotás feltételei, körülményei	35
2.5 Az írás folyamata	36
3. A NAT és a kerettantervek előírásai, az iskolai szövegalkotási vizsgák	42
3.1 A fogalmazástanítás céljai a 2003-as és 2007-es NAT-ban	42
3.2 A NAT fejlesztési feladatai	45
3.2.1 Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése	46
3.2.2 Olvasás, írott szöveg megértése	47
3.2.3 Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás.....	48
3.2.3.1 7–8. évfolyamok.....	48
3.2.3.2 Középfokú oktatás	49
3.2.4 A tanulási képesség fejlesztése.....	50
3.2.5 Ismeretek az anyanyelvről.....	51
3.2.6 Ismeretek az irodalomról.....	52
3.2.7 Az ítéletképeség, az erkölcsi, esztétikai és történelmi érzék fejlesztése.....	52
3.2.8 A fejlesztési feladatok összegzése.....	52
3.3 Kerettantervek	53
3.4 Az írásbeli szövegalkotás vizsgái a közoktatásban	54
3.4.1 Írásbeli szövegalkotási feladatok és értékelésük a középiskolai felvételin	57
3.4.2 Írásbeli szövegalkotási feladatok és értékelésük az érettségiben	59
3.4.3 A szövegalkotási vizsgafeladatok értékelésének összegzése	63

3.5 Az iskolai értékelés és vizsgáztatás funkciói és céljai.....	64
3.6 Az érettségi vizsga szerepe és hatása az oktatási rendszerben	67
4. A fogalmazásoktatás gyakorlata.....	68
4.1. Fogalmazásoktatási módszerek	68
4.2 A szövegalkotás alapvető szabályai	72
4.3 Az iskolai fogalmazás folyamata és a képesség fejlesztésének, értékelésének iskolai keretei	74
4.4 Fejlesztési feladatok	81
5. A fogalmazási teljesítmény mérése.....	86
5.1 A fogalmazási teljesítmény klasszikus mérései	86
5.2 Hogyan írnak ma a tizenévesek?	89
5.3 A fogalmazási teljesítmény értékelése a szakirodalomban és a kutatásokban	93
5.4 Az anyanyelvi szövegek minőségének kritériumai a felsőoktatásban	97
III. FORDÍTOTT SZÖVEGEK ALKOTÁSA	100
1. A fordítás.....	100
1.1 A fordítás meghatározása	100
1.2 A fordítás folyamata.....	102
2. A fordítási kompetencia	104
2.1 A fordítási kompetencia alkotóelemei.....	104
2.2 A fordítási kompetencia fejlődése.....	113
2.3 A fordítási kompetencia mérése	117
3. A fordítók képzése	118
3.1 A képzés előtt – fordítás a nyelvtanításban	118
3.2 Fordítóképzés	124
3.2.1 A képzés különféle megközelítései	124
3.2.2 Értékelés a képzésben.....	128
3.2.3 A képzés tárgya és a nyelvi képzés	130
3.3 Ekvivalencia és fordítási norma	134
3.4 A fordítás és a nyelvi készségek összefüggései	138
3.5 Eredeti és fordított szövegek	143
3.6 Az anyanyelvi tudatosság szerepe az idegen nyelvek tanulásában és a fordításban	145
4. A fordítások értékelése.....	148
4.1 A fordítások értékelésének kontextusai.....	148
4.2 A fordítás megközelítésének és értékelésének módszerei.....	155
4.3 Értékelés és szövegválasztás	162
4.4 Hibatípusok	165
4.5 Interferencia	170
4.6 Az analitikus értékelés gyakorlati példái.....	172
IV. ÖSSZEHASONLÍTHATÓ SZÖVEGEK	177
1. Az előzetes vizsgálat	177

1.1. Az előzetes vizsgálat bemutatása	177
1.2 Az előzetes vizsgálat eredményei és a nagymintás kutatásra gyakorolt hatásai	180
2. A nagymintás empirikus kutatás	184
2.1 A kutatás anyaga	184
2.2 A kutatás módszere	188
2.3 A kutatás eredményei	189
2.3.1 Szókincs	190
2.3.1.1 Szóismétlés	190
2.3.1.2 Nem megfelelő szóhasználat	191
2.3.1.3 Helytelen szókapcsolat	193
2.3.1.4 Stílus	194
2.3.2 Mondatszerkesztés	195
2.3.3 Konnexitás	197
2.3.4 Helyesírás	199
2.3.5 A szövegalkotási hibák összegzése	201
2.4. A hipotézisek bizonyítása vagy cáfolata, az eredmények értelmezése	202
2.4.1 Első hipotézis	202
2.4.2 Második hipotézis	205
2.4.3 Harmadik hipotézis	205
2.4.4 Negyedik hipotézis	206
2.4.5 Ötödik hipotézis	206
2.4.6 Hatodik hipotézis	208
2.4.7 Hetedik hipotézis	209
2.4.8 Nyolcadik hipotézis	210
V. ÖSSZEGZÉS	212
1. A dolgozat eredményeinek összegzése	212
2. További kutatási lehetőségek	217
3. Személyes élményeim	218
Felhasznált irodalom	220
Ábrák jegyzéke	242

I. BEVEZETÉS

1. NÉHÁNY SZEMÉLYES GONDOLAT A DOLGOZAT ELÉ

A jelen dolgozat egy az alkalmazott nyelvészet témakörében, a fordítástudomány keretei között végzett interdiszciplináris kutatást mutat be, amely a fordított szöveg alkotását és értékelését az anyanyelvi szöveg alkotása és értékelése felől közelíti meg. Akik a doktori iskolában eltöltött évek alatt megismerkedtek a disszertáció témájával, hogy az anyanyelvi kompetencia és a fordítási kompetencia összefüggéseit szeretném vizsgálni, kivétel nélkül mindannyian nagyon izgalmasnak és fontosnak találták azt, ugyanakkor abban is megegyezett a véleményük, hogy nehéz dolgom lesz. Bár a kapcsolatok megrajzolásának ötlete szinte tálcán kínálja magát, a témában áttanulmányozott szakirodalom alapján a vizsgálat általam alkalmazott módszerei újszerűek. Természetesen fontos feladata a dolgozatnak, hogy olyan eredményeket mutasson fel, amelyek bővíthetők és kiegészíthetők az érintett tudományterületek ismereteit, de számomra ugyanolyan lényeges, hogy a kutatás az oktatás területén is tudjon hasznosulni.

Több évtizedes tanári tapasztalatom, amely kiterjedt a magyar nyelv és irodalom általános iskolai és középiskolai tanítására, valamint az utóbbi években azok a felsőoktatási élmények, amelyek szakdolgozati konzulensként értek, egyre inkább megerősítették azt az érzést bennem, hogy az anyanyelvi szövegalkotás olyan kulcskompetencia, amelynek elsajátítása nem történik meg teljes mértékben az oktatás megfelelő szintjein. Ennek folyományaként a diákokat gyakran érik kudarcok, nem szeretik meg és nem tudják használni az írást mint önkifejezési vagy tanulási eszközt, és sokszor a pedagógusok sem rendelkeznek olyan módszerekkel, amelyeket sikeresen tudnának alkalmazni a helyzet kezelésére. Sok esetben a tanároknak lehetőségük sincs arra, hogy a hátrányokat feltérképezzék, és a diákokkal személyre szabottan foglalkozzanak. A tudományos kutatások eredményei ugyanis nem, vagy csak részlegesen és lassan jutnak el a közoktatásba, ahol legközvetlenebbül érzékelhetőek a bajok, és ahol még időben lehetne orvosolni őket. A felsőoktatás intézményesen korábban sem tekintette feladatának az anyanyelvi nevelés folytatását, és a jelenben, a felsőfokú képzések szélesebb körű hozzáféréseinek korában sem látunk ilyen irányú törekvéseket, így az alsóbb szintekre marad a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség elsajátítása. A disszertációnak ezért részben az a célja, hogy a vizsgálatban részt vevő egyetemi hallgatók anyanyelvi szövegei alapján képet adjon arról, hogy milyen szövegalkotási nehézségekkel kell számolnia a felsőoktatásnak, és hogy az oda bekerülő diákokat leginkább mivel lehetne segíteni az írásbeli szövegalkotás területén. Ahogy napjainkban sokan nem kapnak diplomát nyelvvizsga-

bizonyítvány hiányában, úgy sokakat elrettenti a tanulmányok közben nemcsak a végső, nagy mű megírása, de az ahhoz vezető szemináriumi dolgozatok garmadája is. Aki számára nehézség az írás, mert nem találja meg könnyen a mondanivalójának megfelelő szavakat és a helyes mondatszerkezetet, nem tudja gondolatait logikusan, mások számára is jól követhetően összefűzni, vagy netalántán állandó bizonytalanságban tartják a helyesírási szabályok, az sokkal kevésbé lesz sikeres tanulmányai során, és ez különösen igaz a felsőoktatás éveire. Mindez hatványozottan igaz a fordítóképzésre. Mivel alig foglalkozik hazai kutatás a felsőoktatásba bekerülő anyanyelvi képességeinek feltárásával, úgy gondolom, hogy az eredmények mindenképpen fontos ismeretekkel szolgálhatnak.

Amellett, hogy magyartanárként felfigyeltem a szövegalkotás problémáira, rövid ideig az orosz, majd azt felváltva az angol nyelv tanáraként folyamatosan az anyanyelvvvel és az oktatott idegen nyelvvel dolgoztam, és mindig is foglalkoztatott a közöttük lévő átjárás, a fordítás problematikája. Mitől lesz valaki jó fordító? A szépirodalmi fordítások alapján egyértelműnek tűnt, hogy évszázadokon keresztül a kiváló költőkből és írókból kerültek ki a legkiemelkedőbb műfordítók. Tehát aki kivételesen jól tud írni az anyanyelvén, az képes arra is, hogy az idegen nyelven megfogalmazott gondolatokat úgy tolmácsolja, adja vissza az anyanyelvén, hogy az igazi műélvezetet nyújtson mások számára is. A szépirodalom kivételes tehetségeket követel, a mindennapos nyelvi közvetítés pedig remek szakembereket, akik az általuk használt nyelveket magas szinten ismerik és művelik. Ezeknek a szakembereknek a minőségi munkája nagyon fontos egy társadalom számára, és ez kiváltképp igaz a magyar nyelv esetében, mivel a körülöttünk felhalmozott és napról-napra gyarapodó tudás nagy részét nyelvi közvetítés által ismerjük meg. A pongyolán, gondatlanul, igénytelenül megfogalmazott fordítások a hozzáértőkben bosszúságot, értetlenséget szülnek, a hétköznapi olvasónak azonban rongálhatják is a nyelvérzékét és nyelvhasználatát. A hibás fordítások súlyosabb következményeiről itt most nem is térnék ki. Számomra az első meghatározó élmény az adott témában igen személyes: a gyerekeknek, felolvasásra szánt, magyarra fordított mesekönyvek sokszor meglehetősen gyenge minőségű szövegezése világított rá talán először arra, hogy mekkora felelőssége is van a fordítónak, és hogy az idegen nyelv ismerete mellett még talán sokkal nagyobb jelentősége van az anyanyelv helyes használatának. Ezért a disszertáció másik kitűzött célja, hogy eredményeivel segítse a jövő fordítóinak képzését, hozzájáruljon ahhoz, hogy magyarra fordított szövegeiket megrendelőik és olvasóközönségük is jó érzéssel és megelégedéssel forgathassák és céljaiknak megfelelően, eredményesen használhassák.

Így amikor az élet úgy hozta, hogy felmerült a doktori tanulmányok végzésének lehetősége és szükségessége, nem volt kérdéses számomra, hogy mivel foglalkozzam. Ezért

végtelenül hálás vagyok Prof. Dr. Klaudy Kingának, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Fordítástudományi Doktori Programja vezetőjének, hogy befogadta témámat, és így alkalmat adott arra, hogy elmélyült kutatást folytassak mindkét területen, és egy empirikus vizsgálatban egymás mellé állítsam azt, amit mindig is összetartozónak éreztem. Mivel kisgyermekkoromtól fogva tanárként képzeltem el az életemet, és sokáig a közoktatásban tanítottam, egy ideje pedig már a felsőoktatásban dolgozom, ezért egyértelmű volt, hogy pedagógiai kontextusba helyezzem a témát. A legnagyobb örömet ugyanis a mai napig az jelenti számomra, ha látom, hogy sikerült a saját tudásomból valamit átadni diákjaimnak.

A jelen dolgozat tehát a fentebb vázolt kérdéskörnek olyan megközelítését nyújtja, amellyel a szakirodalomban eddig nem találkoztam. Ez a szemléletmód reményeim szerint elindíthat egy közös gondolkodást, amely az egymástól még mindig túlságosan elkülönülő tudományterületek és gyakorlatok együttműködését és közös gondolkodását segítheti elő, és amely minden érintett terület hasznára válhat. Kiss Jenő gondolataival szeretném ezennel újtára bocsátani ezt az írásművet.

Sokszínű alkalmazott nyelvészet? Igen. Mert sokszínű a nyelvet kizárólagosan használó ember, mert változatos és sokszínű az emberi nyelv, sőt az egyes nyelvek is, mert sokszínűek a nyelv- és beszélőközösségek, mert sokszínű a nyelvhasználatuk, s mert sokszínű a nyelvtudomány maga is, miként persze a társadalmak is. Szükségszerű tehát, azaz természetes, hogy az alkalmazott nyelvészet is sokszínű. (Kiss 2014: 72)

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1 A kutatás célja, várható eredményei és haszna

A kutatás legfontosabb célja, hogy az anyanyelvi és fordítási szövegalkotási kompetenciát alaposan feltérképezze, feltárja viszonyukat és kapcsolódási pontjaikat, az empirikus vizsgálat által közelebbi betekintést nyújtson mindkét performanciába, és rámutasson az eredmények gyakorlati alkalmazhatóságára általában a felsőoktatásban, speciálisan pedig a fordítóképzésben.

A szakirodalmi áttekintés lehetőséget adhat arra, hogy összehasonlítsuk a két kompetencia elemeit, fejlődését és fejlesztését a közoktatásban, illetve a felsőoktatásban, így nyilvánvalóbbá válhat, hogy ténylegesen mi az, amire a fordítóképzés alapozhat az anyanyelv és az idegen nyelvek terén. A fogalmazások és fordítások értékelési módszereinek és gyakorlatainak bemutatása ugyancsak előrevihet abban, hogy a minőségi szövegek ismervei közeledhessenek egymáshoz a két területen. A dolgozat eredménye lehet, hogy a vizsgált kérdésekről az eddigieknél több empirikus tudással fogunk rendelkezni, illetve hogy az

anyanyelvre fordított szövegek esetében világosabb képet kapunk az anyanyelvi fogalmazási kompetencia szerepéről és jelentőségéről.

A kutatás haszna lehet, hogy pontosabb ismereteink lesznek a felsőoktatásba bekerülő hallgatók anyanyelvi szövegalkotási képességeiről. Ez a tudás széles körben beépülhet a felsőfokú tanulmányokat folytató diákok képzésébe a feltárt problémák leküzdését célzó anyanyelvi kurzusok formájában. A kutatásnak a fordítóképzés során kamatoztatható eredményeit elsősorban abban látjuk, hogy rávilágíthatnak az anyanyelvi szövegalkotás azon területeire, amelyeknek kiemelkedő jelentőségük van a sikeres írásbeli nyelvi közvetítésben. Ennek alapján szintén érdemes lehet újragondolni a fordítóképzés tartalmi oldalát. A kutatás továbbá azt is megvilágíthatja, hogy szükséges-e az idegen nyelvek oktatásába alapvető fordítási ismereteket beépíteni, azaz van-e létjogosultsága a közvetítés készségének az idegen nyelvi órákon.

2.2 Kutatási kérdések

A kutatás szándékainak megfelelően az alábbi elméleti kérdéseket fogalmaztuk meg:

- K1) Felkészít-e a közoktatás kitűzött céljait és gyakorlatát tekintve a felsőoktatás által igényelt szövegalkotásra?
- K2) Hogyan valósul meg az anyanyelvi kompetencia és a fordítási kompetencia fejlesztése?
- K3) Mely pontokon kapcsolódik össze a két kompetencia?
- K4) Mi a különbség az anyanyelvi fogalmazások és a fordítások minőségének értékelése között?

A doktori kutatás empirikus része elsősorban a következő kérdésekre keres válaszokat:

- K5) Milyen anyanyelvi szövegalkotási kompetenciával rendelkeznek a felsőoktatásba bekerülő hallgatók?
- K6) Milyen összefüggések vannak az anyanyelvi szövegalkotás és a fordítási szövegalkotás között anyanyelvre fordítás esetén?
- K7) Kimutatható-e az anyanyelvi fogalmazás minőségének hatása a fordítás minőségére?
- K8) Vannak-e összefüggések az anyanyelvi szövegalkotási hiányosságok és a fordítási hibák között, és ha igen, melyek azok?

2.3 A kutatás hipotézisei

A fenti kérdések alapján a következő hipotézisekkel dolgozunk:

- H1) Az anyanyelvi szövegalkotás oktatása nem juttatja el a tanulókat arra a szintre, amelyet a felsőoktatási tanulmányok igényelnének.
- H2) Az anyanyelvi szövegalkotási kompetencia továbbfejlesztésére a felsőoktatásban is szükség lenne, és ez kiemelten igaz a fordítóképzésre.
- H3) A vizsgált kompetenciák a szövegalkotáson keresztül kapcsolódnak össze legszorosabban.
- H4) A fordítások minőségének értékelésére jelenleg nem elterjedt az anyanyelvi szövegek értékelésének rendszere, pedig a gyakorlatban jól alkalmazható lenne ez a módszer.
- H5) A felsőoktatási, esetünkben a fordító szakos hallgatók szövegalkotási kompetenciája több területen is fejlesztést igényel, melyek közül a legfontosabbak a szókincs, a konnexitást biztosító elemek és a helyesírás bizonyos területei.
- H6) Mutathatók ki összefüggések az anyanyelvi szövegalkotási teljesítmény és a fordítási teljesítmény között, elsősorban a mondszerkesztés és a szókincs szintjén, illetve a nyelvhelyesség és a helyesírás területén.
- H7) Megállja helyét az a feltételezés, hogy a biztos anyanyelvi fogalmazási kompetenciával rendelkező egyének jobb anyanyelvi fordításokat hoznak létre, mert jobban el tudnak szakadni a forrásnyelvi szöveg felszíni elemeitől.
- H8) Az anyanyelvre fordított szövegekben található fordítási hibák jelentős százaléka nem a forrásnyelv elégtelen ismeretének, hanem a bizonytalan anyanyelvhasználatnak a következménye.

2.4 A dolgozat felépítése

A dolgozat öt fő fejezetből áll, melyeket római számokkal különítettünk el egymástól. A bevezetés és a befejezés által alkotott keretben találjuk az anyanyelvi szövegalkotás és a fordított szövegek alkotásának bemutatását, valamint az empirikus kutatások leírását.

A bevezetés a témaválasztás indoklásán kívül felvázolja a kutatás célját, várható eredményeit és hasznát, bemutatja a kutatási kérdéseket és hipotéziseket, valamint a dolgozat felépítését.

A második fő fejezet a közoktatásban megvalósuló anyanyelvi nevelést járja körbe, mivel ez alapoz meg minden későbbi tanulmányt, és mert különösen fontos szerepe van olyan hivatásokban, mint amilyen a fordítói is. A témához kapcsolódó különböző kompetenciafajták bemutatásán keresztül jutunk el a szövegalkotáshoz, összehasonlítjuk annak szóbeli és írott változatát, kitérünk a többi nyelvi képességhez való viszonyára, valamint beszélünk a

szövegalkotás feltételeiről, körülményeiről és folyamatáról. Külön fejezetet szentelünk a Nemzeti Alaptanterv mint szabályozó dokumentum vonatkozó részei bemutatásának, melynek során kiemeljük a fogalmazási képességet, valamint ismertetjük a közoktatás két szövegalkotási vizsgáját és azok értékeléseit. Természetesen hangsúlyosabban foglalkozunk az érettségi vizsgával, mivel annak kulcsfontosságú szerepe van az anyanyelvi oktatásban. A NAT-ot és a kerettanterveket azokban az években vizsgáljuk, amelyekben a mai egyetemista korosztály még a közoktatásban tanult, tehát igyekszünk feltérképezni, hogy az ő diákéveik alatt milyen irányelvek vonatkoztak az anyanyelvi nevelés keretein belül a szövegalkotás területére. A negyedik alfejezet a fogalmazásoktatás gyakorlatába vezeti be a disszertáció olvasóját, melynek során áttekintjük a különböző módszereket, a követendő szabályokat és az iskolában megvalósuló eljárásokat és lehetőségeket, valamint a kirajzolódó fejlesztési feladatokat. A fejezet a fogalmazási teljesítmény mérését és értékelését részletező ötödik alponttal zárul, amely egyben át is vezet a felsőoktatás területére. A dolgozatnak az anyanyelvi szövegalkotással foglalkozó egységében hangsúlyosabban támaszkodunk a magyar nyelvű szakirodalomra, mivel elsődleges célunk a hazai helyzet feltérképezése, hogy ezzel segítsük elő az érintett képzések fejlődését.

A harmadik fő fejezet a fordított szövegek létrehozását járja körül. Az első alfejezet a fordítás meghatározására tesz kísérletet, és a fordítás folyamatát tárja fel. A fordítás kapcsán is kitérünk a kompetencia alkotóelemeire, fejlesztésére és értékelésére, majd hosszasan időzünk a fordítóképzés egyes aspektusainak bemutatásánál. Ebben, szám szerint a harmadik alfejezetben külön kitérünk az idegennyelv-oktatás és a fordításoktatás viszonyára, a fordítás és más nyelvi készségek összefüggéseire, a fordított szövegek sajátosságaira, továbbá olyan vezérelvekre, mint az ekvivalencia és a fordítási norma, amelyeket az oktatásnak kell közvetítenie, végül pedig az anyanyelvnek a fordításban játszott szerepére. A fejezetet az értékelés lehetőségeit bemutató szakirodalmi áttekintés zárja. A fordítás minőségének meghatározása különféle kontextusokban és módszerekkel történhet, mindezekről ad átfogó képet a negyedik alpont, és olyan részletekre is kitér, mint a szövegválasztás, a hibatipológia vagy az interferencia. Mivel az empirikus kutatás analitikus értékelés keretében valósul meg, ezért a vonatkozó szakirodalmi példák áttekintése vezet át a dolgozat negyedik fő fejezetébe. Mivel a fordítástudomány nemzetközi szakirodalma jóval bőségebb, mint a magyar, ezért ebben a fejezetben elsősorban abból, ténylegesen pedig majdnem kizárólagosan az angol nyelvű irodalomból merítünk, de emellett törekszünk arra is, hogy a hazai kutatásokat, tapasztalatokat és gyakorlatot is megmutassuk. Ennek főleg azért van relevanciája, mert kutatásunk terepe egy hazai felsőoktatási intézmény.

Az Összehasonlítható szövegek címet viselő, negyedik fő fejezet az empirikus kutatás révén kapcsolja össze az anyanyelvi és a fordított szövegeket. A dolgozatnak ez a része az előzetes kutatás bemutatásával indul, majd a hatások és következmények leírásával folytatódik, amelyeket a későbbiekben hasznosítottunk, végül pedig a nagymintás empirikus kutatást részletezi. Az anyag és a módszer feltárását követi az eredmények részletes taglalása kilenc ponton keresztül, végül pedig a kutatási hipotézisek bizonyítása, illetve cáfolása.

A dolgozat befejező része még egyszer összefoglalja a szakirodalmi áttekintés legfontosabb gondolatait és előremutató megállapításait, valamint az empirikus kutatás hozadékaként felmutatható új eredményeket, végül pedig felvázolja a további kutatási irányokat és lehetőségeket. A disszertációt a felhasznált szakirodalom felsorolása és ábrajegyzék egészíti ki.

II. ANYANYELVI SZÖVEGALKOTÁS

1. A NYELVHASZNÁLATRA VONATKOZÓ KOMPETENCIA TÍPUSAI ÉS TARTALMA

1.1 Kommunikációs kompetencia

A kompetencia szó latin eredetű, és egyszerre jelent illetékességet és képességet. Nagy József meghatározásában „a kompetenciák a személyiség komponensei, (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek” (Nagy 2000: 32). Ebben az értelemben a kompetencia egyszerre jelenti a feltételek meglétét és a tevékenység kivitelezését. Csapó Benő (2009) szerint a kompetencia pszichológiailag meghatározott rendszer, amelyben a képességek és készségek sajátos módon szerveződnek. A különféle kompetenciák leginkább természetes közegben és interaktív módon alakulnak ki és fejlődnek, fejlettségük és hatékonyságuk pedig az interakcióktól függ. A kompetenciák fejlődése életkorhoz kötött, és a fiatalkor kitüntetett időszaknak minősül. Jellemző még rájuk, hogy kevésbé tartalomfüggőek, és szélesebb körben lehet őket transzferálni.

A kommunikációs kompetencia meghatározásához a személyiséget alkotó kompetenciákból kell kiindulni. A négy alapkompétencia (kognitív, személyes, szociális és speciális) közül a kognitív az, amely a többi kompetencia működését lehetővé teszi, mivel „a személyiség bármiféle aktivitása lehetetlen információfeldolgozás, információfelhasználás nélkül” (Nagy 2000: 35). A kognitív kompetencián belül ugyancsak négy komponens különíthető el: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és a tudásszerzés képessége (i. m. 111). Végeredményben a kognitív kommunikációs képességrendszer az, amely közvetlenül magában foglalja a vizuális és formális komponensek mellett a nyelvi kommunikációt, amely tulajdonképpen verbális ismeretközlés és ismeretvétele szóban és írásban. Ezek a beszédértés, beszédképzés, olvasás és fogalmazás alapkészségei, melyek fejlesztésére a közoktatás hagyományosan nagy hangsúlyt fektet.

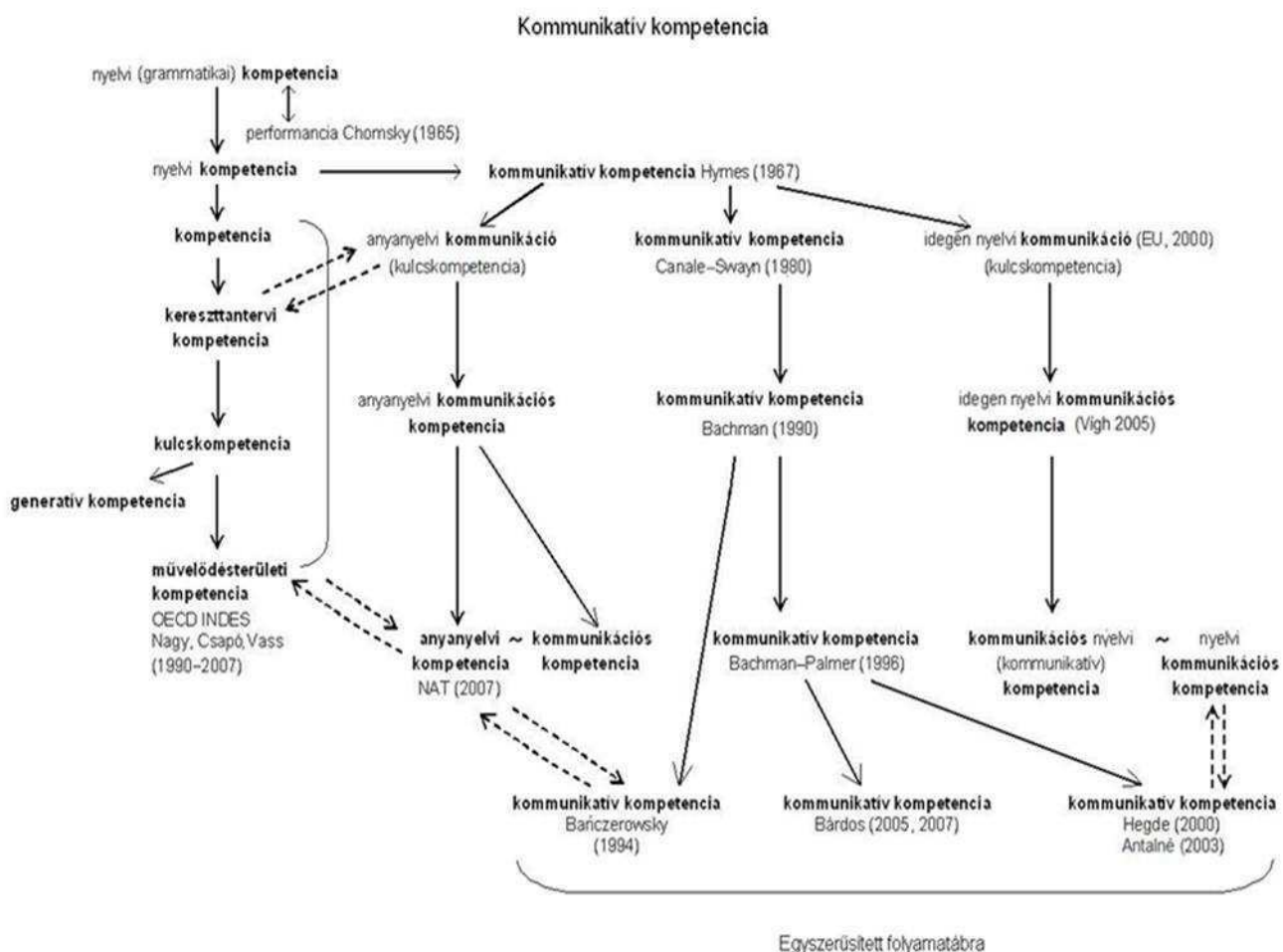
Szőke–Milinte Enikő (2005: 28–29) úgy véli, hogy „a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája”, amely ugyanúgy bontható kognitív, azaz általános, személyes, szociális és speciális alkotóelemekre, mint a személyiség alapkompétenciái. Ezek közül a kognitív kommunikációs képesség központi szerepet tölt be. A továbbiakban a fenti szerző alapján csak a felsorolás szintjén ismertetjük, hogy az információszerzés és információközlés mely alpműveletei azok, amelyek az általános kommunikációs készség taxonómiáját alkotják. Ezek a következők: leírás/pontosítás, elbeszélés, tájékoztatás/kifejtés, beszámoló, magyarázat, lényegkiemelés/tömörítés, reflektálás, önálló véleményalkotás, önfeltárás, szándéknyilvánítás/kérés, érvelés, általános verbális együttműködés, feltételezés/előrevivó

hipotézisek, konfliktusok nyelvi megoldása, kérdésfeltevés, visszajelzés/válaszadás, utasítás, meghallgatás, befogadás, humor, kommunikációs helyzetfelismerés, kommunikációs helyzetelemzés (i. m. 30–33).

Vizsgálatunk szempontjából ki kell még emelni a speciális kommunikációs képességet, amely összetevő a magas szintű szakmai kommunikációt teszi lehetővé. A felsőoktatási intézmények hallgatói tanulmányaik során el kell, hogy sajátítsák szakmájuk szókincsét és speciális műfajait, és mindez beépül egyéni kommunikációs kompetenciájukba.

1.2 Nyelvi és kommunikatív kompetencia

Mielőtt a kommunikatív kompetencia fogalmának rövid áttekintését adnánk, és kiemelnénk a jelen kutatás számára fontos elemeit, egy ábra segítségével szeretnénk előrevetíteni, hogy milyen hosszú utat járt be, és milyen sokféle értelmezés köthető hozzá.



1. ábra

Kommunikatív kompetencia

Forrás: Szabó G. F. (2010)

A nyelvre vonatkoztatva a kompetencia a performanciával együtt Noam Chomsky (1965) generatív grammatikájának alapfogalma. Chomsky egy homogén nyelvi közösséget képviselő, ideális anyanyelvi beszélőt feltételezett, akinek kreatív nyelvi képessége írható le a kompetencia szóval, míg a „performancia a kompetencia alapján megvalósuló egyéni beszédtevékenység, az individuális nyelvhasználat” (Horváth 2006: 161).

A kommunikatív kompetencia fogalmát az amerikai antropológus nyelvész, Dell Hymes (1972) vezette be, kiterjesztve és mintegy kiegészítve a Chomsky által meghatározott nyelvi kompetenciát. Hymes abból indult ki, hogy a kompetencia nem lehet homogén, ahogy az egyes emberek anyanyelvi kompetenciája is különbözik egymástól, és nem választható el a társadalmi-kulturális környezettől, mert az határozza meg az üzenet helyénvalóságát (Szitó 2006: 356). Kassai Ilona (2006: 182) szerint a nyelvésztársadalom egy része hajlamos magasabb rendűnek feltételezni a nyelvi kompetenciát, amely a kommunikatív kompetenciának mintegy a magját képezi. Ezt a nézetet az is erősítheti, hogy a kommunikatív kompetencia nem írható le tisztán nyelvészeti eszközökkel. A nyelvi kompetencia Kiss Jenő (2002: 64) definíciója szerint az a képesség, hogy „valamely nyelv vagy nyelvek elemeinek és szabályainak az ismeretében helyes megnyilatkozásokat tudunk létrehozni”. E képesség segítségével anyanyelvünkön például azonnal érzékeljük a rosszul megformált, hibás megnyilatkozásokat. Ez a hagyományos, chomskyánus értelemben vett grammatikai kompetencia. A kommunikatív kompetencia ennél több, valójában a tágan értelmezett szociolingvisztika alapfogalmává vált, és Kiss megfogalmazásában „a nyelvhasználati helyénvalóságnak az ismeretét és alkalmazási képességét, (...) az adott közösség szociokulturális szabályrendszerének ismeretét is jelenti” (i. m. 64). A kommunikatív kompetencia „a beszédhelyzethez igazodás nyelvi képessége” – Tolcsvai Nagy Gábor (2004: 81) találó magyarázata is ezt az álláspontot képviseli. Olyan nézet is van, amely azonosítja a kommunikatív kompetenciát a pragmatikai kompetenciával, bár általában ez utóbbit tágabb kategóriának tartják, mely „a nyelvtudás bizonyos általános emberi célok elérésére való használatának képességét jelenti” (i. m. 65). A kommunikáció tehát akkor tekinthető sikeresnek, ha a hallgató a nyelvi jelentés megértésén túl kikövetkezteti a beszélői jelentést is (lásd: Grice 2011). E fogalmi változások következtében a performancia átmenetileg veszített népszerűségéből, mert a beszélők közösségének kollektív nyelvismeretével szemben kezdtek úgy tekinteni rá, hogy az kizárólag az individuális nyelvhasználatot leíró fogalom (Horváth 2006: 163). Ugyanakkor az utóbbi időben ennek a nyelvhasználatnak a leírása ismét felértékelődött, hiszen a kompetencia nem érthető meg a performancia tanulmányozása, a „gyakoriságra vagy rutinra történő hivatkozás” nélkül (Szitó 2006: 356).

A kommunikatív kompetencia olyan komplex képesség, amelynek leírására és összetevőinek meghatározására több modell is született. Ezek „közös jellemzője, hogy a nyelvi kompetencia többdimenziós jellegéből indulnak ki, és amelyekben az egyes komponensek többé-kevésbé szoros összefüggésben, egymással kölcsönhatásban állnak” (Vígh 2005: 383). Máig ható elméleti keretet hozott létre a Canale és Swain szerzőpáros (1980), melyet Canale (1983) a későbbiekben még tovább fejlesztett. Az általuk használt fogalom tudást és készséget is jelent, valamint többdimenziós és dinamikusnak feltételezett, és négy alkompetenciát tartalmaz. Az első a grammatikai kompetencia, amely a nyelvi kód alapvető elemeinek ismerete, mint például a szóképzés, szókincs, mondatalkotás, kiejtés és helyesírás. A második a diskurzuskompetencia, amely szövegalkotási képességet jelent az egyes műfajok (szövegtípusok) hagyományainak, valamint a kohézió és koherencia megteremtésének ismeretével egyetemben. A harmadik a szociolingvisztikai kompetencia, a nyelvhasználat szociológiai és pragmatikai törvényszerűségeinek ismerete, azaz a megnyilatkozás helyénvalósága megítélésének képessége az adott kontextustól függően. A sorban utolsó a stratégiai kompetencia, amely a verbális és nonverbális problémamegoldó stratégiák ismerete.

A kompetencia fogalmának szélesebb körű alkalmazása a 90-es években indul el, (Csapó 2009) és az évtized elején, elsősorban „a tesztelhetőség elősegítése érdekében” (Sztó 2006: 360) születik meg Bachmann (1990: 81–109) rendszere, amelyet a szakirodalom jelentős előrelépésnek tart, mivel komplexebb, mint a korábbi rendszerek, és új elemekkel gazdagítja az eddigi elképzeléseket a kommunikatív kompetenciáról. Bachmann a kommunikatív nyelvi képességből (communicative language ability, CLA) vezeti le az egyes alkompetenciákat, ahol az alkotóelemek összefüggései empirikusan igazoltnak tekinthetők. Három fő kompetenciaelemet állapít meg: a nyelvi kompetenciát, a stratégiai kompetenciát, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusokat. A nyelvi kompetencián belül a pragmatikai elem mellett újdonságnak számít az organizációs (szervezési, elrendezési) komponens, amely egybefogja a Canale-féle modellben különálló grammatikai és szövegkompetenciát. Szintén újdonság az illokúciós kompetencia kiemelése, amely a szociolingvisztikai kompetenciával együtt alkotja a pragmatikai kompetenciát. A jelen kutatás szempontjából az organizációs kompetencia tartalmát szükséges megvizsgálni. Ez az elem a legalsó nyelvi szintektől kiindulva egészen a szövegszintig átfogja azokat az ismereteket és képességeket, amelyek nyelvtanilag helyes mondatok létrehozásához és szöveggé rendezéséhez szükségesek. A grammatikai kompetencia alá tartozó legmagasabb nyelvi szint a mondat, míg a szövegkompetencia körébe tartoznak olyan szövegszervezési képességek, mint a kohézió megteremtése és a szintén új komponensként megjelenő retorikai szervezés. Ez utóbbi alá sorolhatók be a különféle műfajok

szövegszerkesztési szabályai is, amelyek a szöveg átfogó struktúráját biztosítják. A modellt később továbbfejleszti Bachman Palmerrel (1996: 68) együtt, ahol a funkcionális tudást alaposabban részletezik, és elhagyják a korábbi harmadik elemet, a pszichofiziológiai mechanizmusokat, helyettük nyelvi készségekről beszélnek. Fontos megállapítanunk, hogy modelljükben a nyelvi tudás részét képezi a pragmatikai tudás.

A nyelvi és pragmatikai kompetencia elhatárolására a magyar nyelvű irodalomból idézzük Bańcerowski Janusz (1994: 283) megállapítását. „A nyelvi tudást és használatának a képességét nyelvi kompetenciának, viszont a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudását (ismeretét) nyelvi pragmatikai kompetenciának fogjuk nevezni.” Ez a megközelítés a nyelvi kompetenciát elvontabb, absztrakt tudásrendszerként értelmezi, amely alapja a helyes megnyilatkozások létrehozásának. Bańcerowski (i. m. 286) egyébként a szakirodalom zömétől eltérően az összefoglaló elnevezésre a kommunikációs kompetencia terminust használja, amelyet dinamikus képződménynek tart, és a következő alkompetenciákat sorolja alá: nyelvi kompetencia, nyelvi pragmatikai kompetencia, metanyelvi kompetencia, metanyelvi pragmatikai kompetencia, para- és extranyelvi kompetencia, para- és extranyelvi pragmatikai kompetencia, kultúrkompetencia, pragmatikai kultúrkompetencia. Látható, hogy a szerző a kommunikációban a pragmatikai összetevőknek, azaz a használat ismeretének és képességének kiemelt szerepet tulajdonít, mintegy megkettőzve általuk a kompetenciákat.

Már kifejezetten az idegennyelv-tanítás és vizsgáztatás szempontjait figyelembe véve alkotta meg a nyelvtudás funkcionális-dinamikus modelljét Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995, idézi Bárdos 2002: 100). Érdeklődésünkre azért tarthat számot ez a leírás, mert grafikusán és ennél fogva koncepcionálisan is a szövegalkotási kompetencia áll a középpontjában. Ez a központi elem, melyet Bárdos (2002: 99) találóan „szövegteremtés”-nek nevez, kölcsönösen összefügg a nyelvi, a beszédcselekvési és a szociokulturális kompetenciákkal. Ezeket veszi körül és mintegy mozgatja a stratégiai kompetencia, mely a többi kompetencia működését segíti. Ez a szokatlan megközelítés rávilágít arra, hogy a kommunikáció szövegek által zajlik, és ezeknek a szövegeknek a létrejöttét teszi lehetővé és segíti elő minden más kompetencia.

Végül fontos megemlíteni a Bárdos (2007: 236) nevéhez köthető modellt is, melyet már 2005-ben kidolgozott, de amelyet szemléletes ábrává csak 2007-es tanulmányában formázott. Ez a modern nyelvtudás összetevőit rendszerezi, és helyet kap benne a nyelvi kompetencián belül a közvetítés készsége, melyet Bárdos a korábbi kompetenciamodellekből hiányolt, valamint olyan további elemek is, mint a szociolingvisztikai, a kulturális, a szövegalkotói és a

stratégiai kompetencia. A számunkra különösen fontos elemek közül a nyelvi kompetencia tartalmazza a kiejtést, értést, nyelvtant, közlést, szókincset, nyelvhasználatot és a már említett közvetítést, melyeket Bárdos (2007) „nyelvi készségek, tartalom közvetítése” címszóval foglal össze, míg a szövegalkotói kompetencia a kohézió és koherencia megteremtésére vonatkozik.

Megállapíthatjuk, hogy a kommunikatív kompetencia alkotóelemei közül kutatásunk elsődlegesen a grammatikai és a szövegkompetencia, vagy ahogy Bachmann (1990) kifejezése egyesíti, az organizációs kompetencia fejlettségét tudja vizsgálni az anyanyelvi szövegeken keresztül. A szövegkompetenciának több meghatározása is létezik. Vass László (1990: 108) szerint a szövegkompetencia „azoknak az ismereteknek a halmaza, amelyekkel egy nyelvközösség tagjai a szövegekre vonatkozóan rendelkeznek”. Szikszainé (1999: 358) megfogalmazásában a hangsúly inkább a szövegalkotáson van, mely szerint „a gondolatainkat mondatokká széttagoló vagy a mondatokat szöveggé szervező képességünk, készségünk a **szövegkompetencia**” (kiemelés az eredetiben). A fentebb bemutatottak közül bármelyik kompetenciamodellt vagy meghatározást is tekintjük kutatásunk szempontjából irányadónak, arról semmiképpen sem feledkezhetünk meg, hogy az alkompetenciák fejlettségi szintje gyakran „erős egyéni variabilitást mutat” (Heltai 2004: 421), ez pedig a kommunikációs teljesítményt alapvetően befolyásolja.

1.3 Szövegkompetencia és szöveg

Természetesen a szövegekkel kapcsolatos ismereteknek két oldala van, a szövegértés és szövegalkotás, tehát a szövegkompetencia magában foglalja a receptív és produktív készségeket is. Maga a szöveg is „produktum és produkció, szerkezet és művelet” (Tolcsvai Nagy 2001: 14). Ahhoz azonban, hogy a szövegnek ez a Janus-arca feltáruljon, a szövegtan és a társtudományok több évtizedes fejlődésére és együttműködésére volt szükség.

A szövegnyelvészet első úttörői között kell megemlíteni a Halliday–Hasan (1976) szerzőpárost, akik korai művükben elsődlegesen a szöveg textúrájának leírásával foglalkoztak. Elgondolásuk szerint a szöveg különálló szövegegységek összekapcsolódása révén jön létre, mely kapcsolatokat olyan eszközök biztosítják, mint a referencia, helyettesítés, ellipszis, kötőszavak és lexikai kohézió, valamint különféle szemantikai viszonyok. A szövegnyelvészetben a grammatikai megközelítéshez képest alapvető elméleti fordulatot hozott Beaugrande és Dressler munkássága, mivel a szöveg értelmezéséhez a korábbiaknál sokkal hangsúlyosabban építettek pragmatikai és kommunikációs tényezőkre, valamint felhasználták a kognitív nyelvészet korabeli eredményeit is. Az osztrák–amerikai szerzőpáros a szöveg jelentésének meghatározását tűzte ki célul, és 1981-es (magyar kiadásban 2000-es) művében

azt állítja, hogy „szöveg minden olyan közlés, amely a SZÖVEGSZERŰSÉG hét ismérvének eleget tesz. Ha ezen ismérvek valamelyike nem teljesül, a szöveg nem lesz KOMMUNIKATÍV” (Beaugrande–Dressler 2000: 23, kiemelés az eredetiben). A kritériumokat a következőképpen határozták meg. Első a kohézió, amely a szövegfelszín elemeinek, azaz egy adott szószorozatnak kölcsönös grammatikai összefüggése. Második a koherencia, amely a szövegvilágra vonatkozó fogalom, és a szövegfelszín alatti elemeknek, azaz fogalmaknak és viszonyoknak az összefüggésrendszere. „A kohézió és koherencia **szöveg**-központú fogalmak, amelyek a szövegek anyagára irányuló műveleteket jelölnek” (i. m. 29). A további kritériumok a szövegekkel megvalósuló kommunikációra, azaz a diskurzusra vonatkoznak, viszont ahogy a szerzők megjegyzik, az első kettő teljesülése nélkül a további diskurzuscélok is elérhetetlenek, vagy legalábbis lelassul a kommunikáció a fellépő félreértések miatt. Harmadik ismerv a szándékoltság, amely a szöveg létrehozójának azt az igyekezetét takarja, hogy szövegével elérje a szándékát. Negyedik az elfogadhatóság, amely a szöveg befogadójának hozzáállására vonatkozik, és a szöveg használhatóságát vagy relevanciáját jelenti számára. Az ötödik ismerv a hírérték, amely a közlés várt vagy váratlan, ismert vagy ismeretlen volta. A hatodik a helyzetszerűség, amely alatt azokat a tényezőket kell érteni, amelyek a szöveget az adott helyzetben relevánssá teszik. Az utolsó ismerv az intertextualitás, amely egy adott szöveg felhasználását más szövegek vagy szövegtípusok ismeretétől teszi függővé.

Beaugrande és Dressler (2000) értelmezésében a szöveg folyamat, amelynek jelentése nem egyformán tárul fel mindenki számára, mert az a szövegalkotás és szövegbefogadás kognitív folyamatai által realizálódik. Ezzel magyarázható, hogy a hét ismerv túlnyomó többsége nem tartozik a hagyományos nyelvészet témái közé. A szerzőpáros a szövegszerűség ismérvei mellett három szabályozó elvet is vizsgál, melyek a kommunikációt irányítják: a hatékonyságot, a hatásosságot és a helyénvalóságot. Fontos megállapításuk még, hogy a szövegtannak az eleve meghatározottság helyett inkább valószínűségeen kell alapulnia (Tolcsvai Nagy 2001: 29). Tolcsvai Nagy (i. m. 36–37) összegzése szerint „a nyolcvanas évektől kezdve a szövegtani kutatások középpontjában a kognitív folyamatok állnak. A szövegtan mindinkább multidiszciplináris tudománnyá válik, amely a szöveg belső szerkezetét a beszédhelyzet és a világról való tudás összefüggésében kívánja modellálni.”

Szikszainé (1999) a szöveg különböző szempontú megközelítéseinek áttekintése után megállapítja, hogy bár nem létezik olyan definíció, amelyet minden textológus elfogadna, vannak azért olyan vonások, amelyek minden leírásban megjelennek. Így közös a meghatározásokban, hogy „a szöveg nyelvi jelekből épül fel, kommunikációs funkciót tölt be, kommunikatív cselekvés, a kommunikáció egysége, összefüggő és lezárt” (i. m. 51). Saját

meghatározási kísérletében ezt kiegészíti még azzal, hogy „a szövegnek a nyelviség és a kommunikatív funkció definitív jegye, a szerkesztettség csak domináns jellemzője” (i. m. 53). Szikszainé (i. m. 57) szerint szöveg az, amit szövegként fogad el az alkotó, illetve a befogadó, azaz amit szövegértékűnek tekint. A szövegértékűségnek vannak nyelvi és nem nyelvi jellemzői, melyeket feltételekként összegez a szerző. A szöveg belső sajátosságaira vonatkozó feltétel

- a tartalmi folyamatosság és egységes téma,
- a kommunikációs célnak megfelelő teljesség és lezárttság érzete,
- a tartalmilag-logikailag és grammatikailag kapcsolódó mondatok,
- az egymásra épülő szerkezeti egységek,
- a stiláris egyneműség,
- a formai és akusztikus elkülönültség.

A szöveg külső, pragmatikai sajátossága a szöveg kommunikációs egységként való elfogadásával függ össze, ami a kontextus alapján a világismeretre, a közös előismeretekre és a szociokulturális háttérre épül. A szöveg mibenléte tehát a szövegértékűségen keresztül is megragadható.

A szöveg terminus mellett a 60-as, majd még inkább a 70-es évektől kezdve feltűnik a diskurzus fogalma is, néhol azonos, de gyakrabban eltérő értelemben használva. A magyar szakirodalomban például Tolcsvai Nagy (2001: 514) nem tartja szükségesnek a két terminus éles elhatárolását, míg többek, például de Beaugrande (1997) szerint a diskurzus elsődlegesen előszóbeli interakció leírására szolgál, amely interakció egymáshoz kapcsolódó szövegeket takar. Így a diskurzus a teljes kommunikatív esemény. A fogalmak értelmezésének zavara elsődlegesen abból adódhat, hogy a szöveget sem tekinthetjük csak produktumnak és struktúrának, ahogy erre már korábban rávilágítottunk. A jelen vizsgálat megközelítési módja azonban textológiai, így a kutatás tárgyának is a szöveget tartjuk a diskurzussal szemben, és ezt a terminust fogjuk használni.

„A textológiai elemzés olyan módszeres eljárás, amely **nyelvi elemekre alapozott vizsgálattal** végzi el a szövegen belüli és szövegek közötti összefüggések feltárását” (Szikszainé 1999: 397, kiemelés az eredetiben). Szikszainé (i. m. 398–399) figyelmeztet azonban arra is, hogy a teljes szövegvizsgálatnak mára már nagyon sok területe van, és a hagyományos pragmatikai, szemantikai és szintaktikai elemzések kibővíthetők a szerkezet, a stílus, a forma, vagy akár a tipológia és az akusztikum módszeres feltárásával is, hogy az intertextualitás messzire vezető összefüggéseiről ne is beszéljünk. A szövegelemzés során

használt eszközök függenek még a közlés csatornájától és műfajától is. A szövegelemzés lehet kvantitatív és kvalitatív, de inkább a módszerek sokszínűsége jellemző rá, illetve szerencsés esetben analitikus és szintetizáló is egyszerre. Az elemzés jellege alapján beszélhetünk leíró, elemző és értékelő típusú vizsgálatról, amelyek közül az utolsó képviselheti a szintézist. Szikszainé (i. m. 400–402) csokorba szedi a szöveg szintjei szerinti elemzés főbb szempontjait. Ennek alapján saját elemzésünk nem tér ki a szöveg akusztikai elemzésére, mivel írásbeli szövegeket vizsgálunk, illetve a transztextualitásra sem, mert az az irodalmi művek és szerzők között fennálló viszonyokat vizsgálja. Az összes többi szövegszint azonban szerepet kap az általunk végzett elemzésben: a forma, a szemantika, a grammatika, a pragmatika, a szerkezet, a stílus és a szövegtipológia.

1.4 Az anyanyelvi nevelés környezete és célja

Szépe György (2001: 218) az anyanyelvi nevelésről azt írja, hogy „mind a mai napig egy adott irodalmi nyelvre és annak is főleg az írásbeli változatára irányul”, és ezt azzal magyarázza, hogy az anyanyelvoktatás a hagyományos nyelvészen alapul. Mindezt állítja annak ellenére, hogy a nyelvészetnek azóta rengeteg ága alakult ki, melyek közül az alkalmazott nyelvészetnek, amely mintegy a híd szerepét tölti be elmélet és gyakorlat között, a legnagyobb felhasználója az iskolai anyanyelvi oktatás. Szépe ezzel kapcsolatban még azt is megjegyzi, hogy az utóbbi 25 évben egyértelműen eltolódott a klasszikus műveltség, a kortárs ismeretek és a jövőre irányuló tudás aránya, ennek pedig véleményünk szerint az oktatásban is meg kell jelennie. A szerző a jövőről beszél, amikor abban bízunk, hogy az anyanyelvi nevelés egykor „emberi gyakorlat [lesz]: elsősorban emberek közötti együttműködés és a tanulás eszközének fejlesztését vezérlő iskolai (és iskolán kívüli) diszciplína” (Szépe 2001: 223).

Deme László (1986: 164) az anyanyelvi nevelés, valamint a szövegtan, szövegismeret és szövegszemlélet viszonyáról írt tanulmányában megállapítja, hogy „a szöveg maga az anyanyelvi nevelésnek mindenkor alapközege, s a szövegben (...) való eligazodás e nevelési folyamatnak tulajdonképpen végcélja”. Mindezen túl kiemeli a szöveg fontosságát az egyén életében, mert megfogalmazása szerint az „a belvilág objektivációjának egységnyi megjelenési formája”. A tanulmány szerint az 1980-as évek végén az anyanyelvi nevelés végső célja egyrészt a felnőttekhez illő szövegértési, szövegalkotási és szövegélvezési készség elsajátíttatása, másrészt a továbbtanulást megalapozó, a szakmai ismeretszerzést és közéleti szerepvállalást lehetővé tévő műfajok megismertetése volt (vö. Fülöp 1986).

Bár a szöveg fentebb jellemzett, kiemelt szerepe továbbra is vitathatatlan, a társadalom átalakulásával párhuzamosan az anyanyelvi nevelés és annak céljai is folyamatos változáson

mennek át, amely különösen felgyorsult a rendszerváltás, illetve Magyarországnak az Európai Unióhoz történt csatlakozása óta. Ezt jól illusztrálja, hogy Kádárné 1996-ban mit tart a nyelvi nevelés hármaskörének: „a kortársak közötti sikeres együttműködést, a nyelvi-kulturális lojalitást és az egyéniség kibontakozását” (Kádárné Fülöp 1996: 51).

Balázs Géza (1998) is a társadalmi változások kapcsán és ugyancsak ekkor ír a társadalom kommunikációs szükségleteinek gyökeres átalakulásáról, a szülőkre és a diákokra pedig – akkor igen újszerű módon – mint megrendelőkre tekint, akiknek „egy része sokkal tudatosabban fogalmazza meg igényét” (Balázs 1998: 82). Erőteljesen hangsúlyozza a pedagógusok szerepét, beszél rendszeres továbbképzésükről, értelmiségi létük elégedett megéléséről, „a műveltség szeretetét, fontosságát” (i. m. 82) sugárzó személyiségükről, sőt a tanórákon messze túlmutató aktivitásukról is. Mindez azonban a szerző szerint is egy elképzelt jövő, amelyet a társadalom majd kikényszerít. A jelen inkább arról szól, hogy a középiskolai magyartanárok gyakran szabotálják a nyelvtanórát, mert az „száraz, élmény nélküli”, holott Balázs szerint „a nyelvtan jó! A nyelvi ismeret minden további ismeret alapja!” (i. m. 83).

A 2000-es évtized szemléletmódját jellemzi Antalné Szabó Ágnes (2003: 107–108) írása, amikor Zsolnait (2001) idézve felsorolja azokat a tényezőket, amelyek közvetve vagy közvetlenül meghatározzák napjaink anyanyelvi nevelését. A tágabb és szűkebb társadalmi-politikai környezettől és az értékrendtől indulva a humán és dologi tényezőkön, a közvetítő szervezeteken keresztül jut el a korrig, a földrajzi térig és a műszaki-technikai környezetig. Külön kiemelni a sorrendben negyedik tényezőt – „az értékeket normatívumokká alakító rendeletek, törvények, tantervek” –, amely vizsgálatunk során különös figyelmet kap, illetve a legutolsó pontot – „az anyanyelvi nevelés műszaki-technikai környezete” –, amely talán a legnagyobb mértékű változáson esett át az utóbbi időkből, és amely igen komoly mértékben befolyásolja a most felnövekvő generációk anyanyelvhasználatát. Antalné azután részletesen megvizsgálja az összes fent említett tényezőt. Az oktatáspolitikai folytonos változása miatt maga is olyan kutatások szükségességére hívja fel a figyelmet, amelyek felfednék e változások hatását a magyartanárok mindennapi iskolai gyakorlatára, azaz megmutatnák, hogy eljutnak-e valójában a tantermekbe a szabályozás új elemei, vagy ezeken felülkerekednek egyéb szempontok, mint a meglévő, bejáratott tankönyvek, a tanári rutin vagy az oktatás vizsgacentrikussága, hogy csak párat említsünk.

Balázs Géza is folyamatosan foglalkozik a technikai és kulturális, azon belül pedig a nyelvi változások összefüggéseivel is. Megállapítása szerint „a technikai fejlődés [...] nem tünteti el a hagyományos kulturális formákat, legföljebb módosítja azokat, sőt az is előfordul,

hogy régi formákat visszahoz vagy helyreállít” (Balázs 2006: 444). Példaként említi a mobilkommunikációt vagy az sms-írást, amelyekben örök vagy korábbi írásbeli hagyományok feléledését és a folklór kiterjesztését látja. Érsok Nikoletta Ágnes (2006: 167) például külön tanulmányt szentel a chat jelenségének, amelyet „virtuális írásbeliségnek” nevez, és amely a modern kommunikációs formák fentebb említett sorába illeszkedik.

A társadalmi változások hatására és a posztliterális korának kihívásaira figyelmeztet Benczik Vilmos (2006), aki elsősorban az írás visszaszorulásáról és annak negatív következményeiről ír. Azt állítja, hogy „az írásbeliség fokozatosan tűnik el a lakosság nagy részének az életéből” (Benczik 2006: 102), és hogy az írás „pozícióvesztése elkerülhetetlen” (i. m. 60), mindezt pedig jól jelzi a könyvkiadás és a nyomtatott sajtó világszerte tapasztalható hanyatlása. A szerző arra figyelmeztet, hogy „az írás olyan mértékben megváltoztatta, gazdagította az emberi nyelvet – a beszélt nyelvet is! –, hogy »kicsúsása« a nyelv mögül végzetes következményekkel járhat”. Szerinte a „könnyen emészthető analóg képi jelek” (i. m. 102) nemcsak a nyelvet, de vele együtt a gondolkodást is szegényítik, mivel nem tartalmazzák a nyelvi kommunikációval együtt járó analízist. Továbbá az élőbeszéd reprodukálásának mára már megvalósult és széles körben elterjedt lehetősége kiszoríthatja az írást és vele együtt a nyomtatást is. Ha nem olvasunk, az „alattomosan, észrevétlenül az árnyalt gondolkodásra való képességünket kezdi ki” (i. m. 62). Benczik (2006) szerint az olvasás mint szórakozási forma iskolai népszerűsítésével és megszerettetésével sokat lehetne tenni e folyamat ellen.

Molnár Edit Katalin (2002: 193) az anyanyelvi fejlesztés fő céljának – a különböző oktatási dokumentumok és tantervek alapján – a gondolkodás tanítását nevezi meg, mely a nyelvi képességeken keresztül valósul meg. Antalné (2003: 412) írásában az anyanyelvi nevelés céljának az úgynevezett „produktív anyanyelvi tudás” megszerzését tartja, ami a magánélethez és a társadalmi életbe való bekapcsolódáshoz szükséges nyelvi kompetenciák megszerzését jelenti. Ez a típusú oktatás a valós élet szituációit és feladatait állítja a tanulók elé, és alapvetően szövegszemléletű. A televízió és az internet térhódítása miatt az iskolának további feladata a „kódváltás képességének” (Antalné 2003: 413) elsajátíttatása, amely képesség a különféle nyelvváltozatok és köztük a saját nyelvváltozatok ismeretét jelenti, valamint a kommunikációs helyzethez igazodó nyelvváltozat helyes megválasztását és alkalmazását is magában foglalja. Ez a tudás különösen fontossá válik és szembevetendő az írott nyelvhasználat során. Végezetül ki kell még emelni, hogy Antalné szerint is fontos a kreatív nyelvhasználat fejlesztése, a fiatalokban természetesen módon meglévő játékoság és alkotókészség kihasználása, amelyet nem szabad elnyomni a normához való merev

ragaszkodással. A kreatív írás iskolai alkalmazásának jó összefoglalását adja sok-sok példán keresztül Raátz Judit (2008). A szerző szerint csak az íráskészség fejlesztésének legmagasabb szintjei, a folyamatközpontú írás és a szabadírás ad lehetőséget a kreatív írásgyakorlatokra.

Tolcsvai Nagy Gábor (2004) egy funkcionális nyelvtanra épülő anyanyelv-oktatási programot mutat be, melyet Kugler Nórával és Lengyel Klárával közösen dolgozott ki (vö. Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy 1998–2000). A program a korábbi oktatócsoomagokkal szemben, amelyeket hagyományos, illetve generatív nyelvészeti megközelítés jellemez, a kreatív, problémamegoldó nyelvhasználatot állítja középpontba. A szerzők szándéka szerint a tananyag minden eleme „nyelvhasználati háttérű kommunikációelméleti keretet kap”, azaz a statikus, formális jellemzőkkel párhuzamosan megjelennek a dinamikus, kommunikációs funkciók (Tolcsvai Nagy 2004: 312). Meggyőződésük szerint „a nyelvet nem egyszerűen kész eszközrendszerként használjuk, amikor beszélünk, hanem a rendelkezésre álló lehetőségeket kreatívan alkalmazzuk, [...] részlegesen újraalkotjuk” (i. m. 311). Tolcsvai Nagy szerint például az iskolai nyelvtan népszerűtlenségének egyik oka lehet, hogy a jelentés nem kap elég teret a nemzeti alaptantervekben és kerettantervekben, mivel azok túlzottan a szerkezetre és a formára koncentrálnak, ami eltávolító hatással lehet a diákokra. Az anyanyelv-oktatási programok leggyengébb pontjának ezért a szerző a nyelvtan és a kommunikáció összekapcsolását látja. Tolcsvai Nagy (i. m. 318) Hallidayt (1978) idézi, amikor nyelvértelmezésének középpontjába a nyelvet mint rendszert helyezi, amely egyszerre tartalmazza a nyelv anyagi részét (hangzó és látható nyelv), formai részét (nyelvten és szókészlet rendszere) és a jelentést. Ugyanakkor ezt a magot körülveszik a nyelv használatára vonatkozó további összetevők, amelyek a nyelvet mint viselkedést, tudást és művészetet írnak le, amely által ki tudjuk fejezni önmagunkat, megismerjük és újraalkotjuk a világot. A szerző szerint az anyanyelvnek ez a megközelítése vezetheti el a diákokat az otthonosság érzéséhez és a sikeres kommunikációhoz.

Másrészről Tolcsvai Nagy és munkatársai programja szakít azzal az oktatási hagyománnyal, amely a koncentrikusság elvére épül. Teljes joggal állapítják meg, hogy a diákok ugyanazt a tananyagot tanulják háromszor a közoktatás három tanítási egységében. Véleményük szerint a tananyag felépítésének változtatásával kevésbé lesz unalmas és mechanikus az oktatás, és több új tartalmat lehet bevonni, amire mindenképpen szükség lenne. Tolcsvai Nagy az anyanyelvi nevelés végső céljának azt határozza meg, hogy a diákokban kialakuljon annak tudása, hogy „anyanyelve egyrészt a világ megismerésében megkerülhetetlen, másrészt önmaga meghatározásában, a(z általa ismert) világhoz való

viszonyának kialakításában is nélkülözhetetlen, vagyis részben anyanyelve által lesz azzá, ami, aki” (Tolcsvai Nagy 2004: 321).

Sejtes Györgyi (2006: 43) szerint az anyanyelvi nevelés túl kell, hogy mutasson az anyanyelvtanításon „az anyanyelv koordináló, integráló eszközjellege, a kommunikációban és az információfeldolgozásban betöltött szerepe miatt.” Az anyanyelvi képzés ezért befolyással van a többi műveltségi terület elsajátítására is, és minden műveltségi területnek feladata is az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Ehhez szorosan kapcsolódnak Lengyel Zsolt (1999: 9) gondolatai is: „az írás és olvasás nem pusztán az anyanyelvi nevelés szűkebb belügye”, mert az írott nyelv „profí módon szervezett, intézményesített ismeretforrás, élesebb helyzetben a megélhetés, a túlélés záloga”.

A nyelvi nevelés és a norma viszonyára világít rá Borbás Gabriella Dóra is (2006: 77), aki szerint „a nyelvi nevelés célja éppen az lenne, hogy minden kommunikációs helyzetben könnyedén, jól, a társadalmi normáknak megfelelően tudjunk boldogulni (ha akarunk)”. A normához történő igazodás feltételezi tehát a norma, esetleg több norma ismeretét, melyre az oktatásnak kell felkészítenie, ugyanakkor a normakövető nyelvi magatartás személyes döntés kérdése is a szerző szerint.

1.5 Nyelvi norma

Ha a felnövekvő generációk, a mai iskolások és felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók nyelvhasználatáról, konkrétan pedig anyanyelvi szövegalkotási teljesítményéről gondolkodunk, a pedagógusokat és oktatókat nemegyszer halljuk panaszkodni. Tény, hogy egy nyelvközösségen belül a nyelvhasználók gyakran érzékelik, hogy minden újabb generáció másképp használja a nyelvet szóban és írásban egyaránt, de ez természetes jelenség, a nyelv változásának része. Kiss Jenő (2014) szerint ha „**a nyelv »romlásá«**-ról beszélnek az emberek, általában a stílus – számukra rossz irányúként érzékelt – változását értik ezen” (Kiss 2014: 71). Szerinte a nyelv rendszerjellege miatt nem tud romlani, csak változni. Nádasdy Ádám (2001: 42) szerint „a »nyelvromlás« fogalmát, mibenlétét a nyelvtudomány nem ismeri, csak nyelvi változásról tudunk”, tehát inkább a norma átértelmezésére lenne szükség, mint az adott kor és/vagy korosztály ostromozására. Ahogy Szépe György írja: „úragondolásra szorul a nyelvi norma a magyarban” (Szépe 2001: 91). Ezt erősíti meg Benczik Vilmos (2006: 59) is, aki szerint egyre jellemzőbb „a nyelvi szabályok rugalmasabbá válása, s általában a nyelvi türelem növekedése”, ami minden bizonnyal befolyással van a normára is.

Mindenképpen szükséges magunk számára is tisztázni azt a szemléletmódot, ami át kell, hogy hassa tevékenységünket, amikor nyelvi produktumokat értékelünk. Az előíró, üldöző,

rossz értelemben vett nyelvművelő, nyelvtisztító szemlélet helyett a leíró, elemző, normatív, semmiképpen sem megbélyegző megközelítésmód felel meg korunk kívánalmainak, az anyanyelvhasználathoz fűződő emberi jogoknak. Mindez nem zárja ki a tanulói nyelvi hibák feltárását, mert ahogy Szépe György is fogalmaz, „az iskolai standard nyelv elsajátításában/gyakorlásában a nyelvi hibák sokoldalú elemzése (nem pedig egyoldalú üldözése) látszik reményteljes vállalkozásnak.” (Szépe 2001: 222). Mindezen problémáknak a feltárása és az oktatásba integrálása valójában segíti azok hosszú távú leküzdését.

Elsődlegesen is külön kell választani a hivatalos és a magánszféra nyelvhelyességét, ahogy ezt Balázs Géza (2005) is javasolja, aki szerint már jelenleg is létezik használati és mintanorma. Ezt a gondolatsort Antalné (2003: 410) is megerősíti, aki hasonló tárgyú írásában szintén a köznyelvi norma változásáról beszél, nem utolsósorban a médianyelv hatásai miatt.

Budai (2010: 141) hívja fel a figyelmet a nyelvi norma és a nyelvi rendszer konfliktusaira, amikor a következő mondatot idézi: „Esténkint csak almát eszek, oszt lefekszek.” A magyar nyelv rendszere lehetővé teszi ennek a mondatnak a megformálását és megértését is a nyelvet beszélő közösség számára, a norma azonban már a számítógép szövegszerkesztője által is azonnal szembeszáll például az esténkint szóval, amennyiben piros aláhúzással véleményezi a helyességét.

A nyelvi normát el kell különíteni a grammatikai szabályoktól is, mert az sokkal inkább azonosítható egyfajta szociokulturális elvárással, amelyről Tolcsvai Nagy (2001: 81) azt írja, hogy „a megnyilatkozás szintjén irányít szociális szabályszerűségként”. Továbbá: „a normák adják az orientáló mintákat a szöveg és a beszédhelyzet közötti összhang megteremtéséhez, a megfelelő nyelvi formák szövegbeli létrehozásához” (i. m. 81). A norma tehát egy adott közösséghez köthető, mely „közösség önmagát alkotja meg minták fenntartásával” (Tolcsvai Nagy 2004: 126). Pontosan ez okozza azt, hogy „mind az írásbeliségben, mind a szóbeliségben határozott nyelvi pluralizálódás következett be” (i. m. 132). Emellett a szerző szerint a mai magyarországi elit számára többféle értékes nyelvváltozat is létezik, ami elsődlegesen kisebb fonetikai, lexikai, szövegtani és stilisztikai különbségekben nyilvánul meg, míg ezeknek a változatoknak nagyon különböző a presztízse a sztenderden belül. Ez azt jelenti, hogy maga a sztenderd sem egységes, és az utóbbi években egyre határozottabban rajzolódik ki két változata, viszont azt a szociolingvisztikai kutatások sem tárták még fel, hogy melyek azok az elitek, amelyek ezeket a sztenderdeket használják (vö. Kontra 2003).

Egy rövid kitérő erejéig érdemes megjegyeznünk, hogy a magyar nyelvi sztenderd esetében legalább két elterjedt felfogás létezik, melyek különböző, alapvetően történeti eredetű nyelvértelmezéseknek köszönhetőek. Az egyik Benkő Loránd (1988: 243) nevéhez köthető,

mely szerint a sztenderd „egységes, normatív és eszményi”, a nemzet életében legfontosabb szerepet betöltő nyelvváltozat. A sztenderd másik megközelítése szociolingvisztikai jellegű, és azt a „legnagyobb presztízssű” nyelvváltozatot jelenti, amelyet „a politikai, gazdasági és kulturális javakat birtokló elit társadalmi réteg használ, [...] s amelyet az iskolákban tanítanak” (Kontra 1992: 109). Tolcsvai Nagy Gábor (2004) értelmezése szerint fontos különbség, hogy Benkő a sztenderd érvényességét a teljes nyelvközösségre terjeszti ki, míg Kontra csak az elitre, illetve hogy nagyon eltérő módon értelmezik a nyelv és a közösség viszonyát, és csak Kontra véli úgy, hogy a nyelvet az azt használó közösség határozza meg.

A sztenderd és a norma viszonyát világítja meg a már idézett Tolcsvai Nagy-mű (2004: 135), amikor azt írja, hogy a sztenderd egyszerre tartalmazza a leíró és előíró elemeket, azaz a normát és az eszményt. Így a sztenderd folyamatos sztenderdizáció, a norma, a használat közelítése az eszményhez, amely gyakran a hagyomány, tudatosan végrehajtott szelekció és kodifikáció eredménye. A sztenderd elsajátítása az oktatáson keresztül valósul meg, melynek eredményeképpen az egyén eltávolodik a reflektálatlan anyanyelvváltozattól, és a közösség nyelvének tükrében tudja értelmezni a sajátját. Ezért igazat kell adnunk a szerzőnek, aki szerint a sztenderd „az emberi méltósághoz történő fölemelkedést teszi lehetővé” (i. m. 139).

Felmerül tehát az a kérdés, hogy mi az a nyelvhasználat, nyelvi norma, amelyhez mérhetőek a tanulói fogalmazások. Balázs Géza (2005: 65) megállapítja, hogy az anyanyelvi nevelés alapját képezi egyfajta normatív nyelvi szabályozás, amely eleinte ösztönösen, később pedig tudatosan alakul ki az emberi közösségekben. Másik írásában (Balázs 2002: 15) a magyar nyelv területi és társadalmi rétegződésének egy új modelljével szemlélteti azokat a változásokat, amelyeket figyelembe kell vennünk a norma meghatározásakor, ha a felnövekvő generációk nyelvhasználatát vizsgáljuk. Balázs nyelvváltozatokat és normákat csoportosít és párosít, ezen belül pedig a normákat alapvetően két csoportra bontja: létezik egy közös norma, egy úgynevezett eszmény, valamint emellett helyi, nyelvhasználati standardok. (Másutt, fentebb már idézett írásában (Balázs 2005: 65) ezt a két normát mintanormaként és használati normaként határozza meg.) Az eszménnyel párosítja a nemzeti nyelvet, irodalmi nyelvet és köznyelvet, valamint a szlenget, ahol a sorrend egyszerre mutatja a magasabbtól az alacsonyabb rendű változat felé haladást is. Ugyanígy társítja a helyi és nyelvhasználati standardokat a további nyelvváltozatokkal a regionális köznyelvektől kiindulva egészen a családi és egyéni nyelvig, ahol új elemként jelenik meg az etnikai nyelvváltozat. A köznyelv mellett, annak normativitásával egyenrangúként jelenik meg még egy új változat, a médianyelv. Látható tehát egyfajta átrendeződést, amely a szleng és a média által közvetített nyelv szerepének megnövekedését és e két változat normává válását hozta magával, illetve az

irodalmi nyelvnek a köznyelvvel való egyenértékűségét mutatja. Érdekes ezt a három nyelvváltozatot közelebbről is megvizsgálni, hiszen a mintanorma tartalmának változása minden bizonnyal érzékelhető a tanulók írásbeli nyelvhasználatában is. Először idézzük a szleng aktuális meghatározását, mivel a diákok nagy valószínűséggel fogékonyabbak rá, mint az idősebb generációk, akiknek a nyelvhasználati szokásai már jobban megszilárdultak.

A szleng az „alacsonyabb rendű” köznyelv, lazább (kevésbé kötött), ironikusabb nyelvhasználati mód. A szleng érzékeny az újításokra, a szellemességekre – ezért fontos nyelvmegújító szerepet lát el. (Balázs 2002: 192)

Ugyanígy fontos tudnunk azt is, hogy a médianyelv milyen jellegzetességekkel bír, hiszen befolyása tagadhatatlan. Balázs szerint ezt a változatot elsősorban a „hangos-képes média” (i. m. 16) jeleníti meg, amely a mindennapi élet szerves részévé vált, s egyrésztől értéket közvetít (közszolgálati média), másrésztől a legszélesebb tömegekhez jut el (kereskedelmi média). Terjeszthet divatokat, de védőgátként is funkcionálhat. Szerepe kiemelkedő a többi nyelvváltozathoz képest, aminek oka „nagy kiterjedése, egységesítő és tekintélyszerepe” (Balázs 2002: 152). Ugyanakkor a magyar sajtó- és médianyelv elemi érdeke, hogy kielégítse a tömegigényt, ami egyszerű nyelvhasználatot, kisebb szókincset és műfaji választékot eredményez. Balázs nagyon fontos jelenségre hívja fel a figyelmet, amikor kiemeli, hogy sokak számára az, ami nyomtatásban megjelenik a sajtóban, vagy elhangzik a tévében vagy rádióban, egyfajta mérce, igazodás, így az elfogadható, helyes, sőt illő kategóriájába kerül.

Egy másik tanulmányában (Balázs 2006: 445) a nyelvi változások kapcsán azt írja, hogy nehéz még konkrét megállapításokat tenni, de az egyéni kreativitásnak egyre nagyobb tere van, ami tetten érhető az új szóalkotási módokban, képi jelek alkalmazásában vagy egyes idegenszerűségek meghonosításában. Ugyanakkor Tolcsvai Nagy Gábort (2004: 201) idézve Balázs azt is megemlíti, hogy ennek a nyelvhasználatnak is van már konvencionális összetevője, kialakult szokásrendje, ami egyben fékezi is a kreativitást.

Végezetül az irodalmi nyelvvel kapcsolatban Balázs azt írja, hogy „történelmi szakkifejezéssé vált, [...] »zászlóshajó«-szerepe megszűnt” (2002: 16). Ebben az értelmezésben az irodalmi nyelv sokkal inkább a szépirodalom nyelvének, a művészi nyelvhasználatnak a szinonimája, mintsem a művelt köznyelv kissé félreérthető elnevezése, így napjainkban nyilvánvalóan nem tartozhat a normába, hiszen alapvetően a formabontás, a kísérletezés jellemzi.

A közoktatásba azonban ezek a változások nehezen szivárognak át, és az anyanyelvi nevelés „mind a mai napig egy adott irodalmi nyelvre és annak is főleg az írásbeli változatára

irányul” (Szépe 2001: 218). Az írásbeli szövegalkotás vizsgálata során azonban nem lehet a fentebb vázolt változásokat figyelmen kívül hagyni. Azt tudjuk megállapítani, hogy az elemzés tárgyát képező anyanyelvi szövegek minden valószínűség szerint azt a nyelvhasználati normát fogják tükrözni, amelyet az oktatási közeg közvetített a diákok számára arról, hogy az iskola keretein belül milyen elvárásoknak kell megfelelniük az írásbeli szövegeknek. Ez a normarendszer kihat a szöveg minden szintjére, de ahol különösen hangsúlyosnak véljük, az a stílus és a nyelvhelyesség, amelynek mintája a művelt köznyelv. Ugyanakkor nem zárhatók ki azok a hatások sem, amelyek a médianyelvnek tulajdoníthatóak, főleg azért nem, mert az általunk vizsgált anyanyelvi fogalmazások már nem illeszkednek az iskolai fogalmazások sorába. Ezek az írásművek nagyobb teret adtak a személyes hangvételnek, az egyéni stílus megmutatásának, az oly nagyon bátorított kreatív nyelvhasználatnak, így nem várható el tőlük a szigorú, iskolás hangnem, éppen ellenkezőleg, annak meghaladására számítunk.

2. SZÖVEGALKOTÁS

2.1. A fogalmazási képesség

Az írásbeli szövegalkotás oktatása az anyanyelvi nevelés egyik legnehezebb feladata. Találóa fogalmaz Deme László, miszerint a szöveg „az anyanyelvi oktatás központi hőse” (Deme 1986: 161–169), melynek alaptermészete az adekvátság, azaz „tartalmában, formájában, szerkezetében, felépítettségében, kifejtettsége fokában az adott kommunikációs helyzetbe” illeszkedik. Ennél fogva a szöveg nem elsősorban mű, hanem működés. Kádárné (1990: 10) szerint „a fogalmazás [...] az írásbeli műveltség legjobb mutatója, [...] a gondolkodási képességekről és a kommunikációs képességekről hiteles képet nyújtó dokumentum”. Ugyancsak Kádárné (1990: 21) írja, hogy

az írásbeli kifejezés színvonalát csak valós kommunikációs helyzetre válaszoló, önálló szövegművek, fogalmazások alapján lehet megítélni. [...] A fogalmazás azonban nemcsak önálló problémamegoldó cselekvés és nemcsak összetett teljesítmény, hanem kreatív cselekvés is.

Nagy József (1996) az írást az olvasáshoz hasonlóan egy képességrendszerek tartja, „amelynek elsajátítása nélkül az értelem fejlődése megreked a köznapi tapasztalat szintjén”. Nagy külön beszél írásképeségről, ami íráskészségből és fogalmazási képességből épül fel, és „információk írott szöveggé alkotását szolgálja” (Nagy 1996: 64). Nagy értelmezésében az íráskészség a mondat szintű közlés eszköze, melynek részét képezi a helyesírási készség is, míg a fogalmazási képességet azonosítja a szövegalkotással, az összefüggő gondolatrendszerek írásbeli létrehozásával. Ehhez az elképzeléshez közel áll Kernya Róza (1992a: 18) felfogása,

mert szerint a „fogalmazástanítás alapvetően szerkesztéstanítás”, amelynek eredményeképpen az olvasó számára érthető, a szerző szándékát és mondanivalóját jól kifejező szöveg születik.

A szövegalkotási képesség vizsgálata során az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálat a következő meghatározást használta. „Az írásbeli kifejezés képessége a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni” (Kádárné 1990: 19). „Ez a kognitív-retorikai-nyelvi szempontokat összefogó definíció” (Molnár 2003: 140) a szövegalkotást tehát különböző összetevők összehangolt működéseként írja le, és egyben ezek listáját is megadja.

Bárdos (2000: 149–150) szerint a „írás éppúgy a **kommunikatív kompetencia** követelményének engedelmeskedik, mint a beszéd”, és felsorolja azokat az alkompetenciákat, amelyek szükségesek a kivitelezéséhez. Ezek a következők: nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotási és stratégiai kompetencia. Az írás ugyanakkor interaktív folyamat is, mert az írónak rá kell érezni arra, hogy az olvasónak mire és mikor van szüksége a dekódolás folyamatában. Ahogy ezt másutt még szemléletesebben megfogalmazza: „az írás interakciójában valójában a befogadó közösség teszi autentikussá a szöveget, a befogadó közösség hitelesíti a szerzőt” (i. m. 165). Bárdos szerint az írás elsősorban válogatás, elrendezés és megjelenítő erő, azaz stílus.

Molnár Edit Katalin (2002: 197) úgy látja, hogy az írás „társas folyamat”, melynek gyakran az a célja, hogy gondolatainkat másokkal közöljük. Molnár külön kiemeli a téma motiváló vagy visszatartó szerepét, illetve a téma ismeretének hatását a szöveg színvonalára. Molnár (2002: 193–198) az írás kommunikatív funkciójának hangsúlyozása mellett felhívja a figyelmet arra is, hogy a fogalmazás a személyes tudás strukturálásán és bemutatásán túl az új tudás felfedezésének lehetőségét is nyújtja létrehozója számára, azaz nemcsak cél, hanem eszköz is. Ezt a gondolatot egyébként először a 70-es években fogalmazta meg Janet Emig (1977), aki szerint az írás speciális tanulási mód és stratégia, amely hatékony tanulást eredményez. Horváth József (2012: 12) meghatározása is az írás kognitív jellemzőire helyezi a hangsúlyt: „az írás valójában olyan felfedező folyamat, amelynek során létrehozuk a jelentést, amely ez által válik sajátunkká”. Az írás felhasználásáról a tanulásban és az erre vonatkozó nemzetközi kutatási eredményekről Pintér Henriett (2009) számol be részletesen. Nagy Zsuzsanna (2013) is eszköztudásként definiálja az írásbeli szövegalkotási képességet, amelyet „az élet minden területén alkalmazunk, és amelynek minősége alapvetően meghatározza tevékenységeink sikerességét” (Nagy 2013: 153). Bár a téma fontossága egyértelmű, kutatását a szerző még mindig elhanyagolt területnek tartja.

Molnár (2002) kiemeli még a tudatosságot is, mivel explicit szabályrendszert kell alkalmazni mind a kognitív folyamatok (képességek, ismeretek, motívumok), mind a kommunikatív folyamatok esetében, illetve számos egyéb ismeretet is (például téma, műfaj, feladat, médium, olvasó, kulturális elvárások) mozgósítani kell. Ez a tudatosság azonban a fogalmazási képesség szintjétől nagyban függ. Ugyanitt írja Molnár (2002: 197), hogy a képesség fejlettségét nemcsak az egyes részelemek fejlettsége, de azok automatizmusának szintje, illetve az elemek közötti koordináció is meghatározza.

Fontos megállapításokat tartalmaz Kellog (2008) elmélete, amelyet Pintér (2009: 130) ismertet. Kellog szerint az írásbeli szövegalkotás képességének fejlődése több mint két évtizedes folyamat. Szokatlan, hogy a szerző ezt a folyamatot nem az írás minősége felől, hanem az író szemszögéből közelíti meg. Kellog úgy véli, hogy az első szakasz tízéves korig tart, amíg az író csak önmagára fókuszál. A következő tíz évben, az úgynevezett tudásátalakító szinten az író már a szövegre összpontosít, ekkor már a szöveg színvonala is fontossá válik számára, végül 20 éves kor fölött jön el a kiművelt tudás szintje, amikor az író már az olvasóra is képes lesz figyelni. Ekkor az írás már egy folyamatos párbeszéd a képzeletbeli olvasóval, és az író az ő nézőpontjából alakítja és javítja a szövegét. Ez a megközelítés arra világít rá, hogy a memória és a gondolkodás fejlődése szoros összefüggésben van az íráskészség fejlődésével.

Bárdos (2000: 165) az írásnak a társadalomban betöltött szerepére hívja fel a figyelmet, amikor azt mondja, hogy „egy átlagos, modern társadalomban élő személy nagyon keveset ír”. Benczik (2006: 55) pedig odáig megy, hogy kijelenti, „az emberek zöme az iskola befejeztével lényegében a betűkkel való kapcsolatát is megszakítja, s igen jól el tud lenni írás-olvasás nélkül”, amely jelenség a funkcionális illiteráció terjedését jelzi. A műfajok is szűk skálán mozognak, az írásművek gyakran előre megadott sémát követnek. Ezért jelent komoly nehézséget például egy pályázat megírása, ami magasabb szintű íráskészséget, összetettebb műveleteket igényel. Molnár Edit Katalin (2002: 197) a szövegalkotási képesség összetettségét részben azzal magyarázza, hogy maga az írás is bonyolult jelenség. Ugyanakkor ő is utal a műfaj fontosságára, mivel egyszerűbb olyan írásműveket létrehozni, melyek gyakrabban fordulnak elő a mindennapi életben, közelebb vannak a szóbeliséghez, vagy egyszerűbb a szabályrendszerük. Molnár az elbeszélést és az érvelést állítja szembe ebből a szempontból, mely utóbbi elsajátítása nehezebb és megalkotása nagyobb terhet ró az íróra.

Kutatásunk szempontjából igen lényeges Bárdosnak (2000: 165) az a megállapítása is, hogy „a művészetektől eltekintve az írás legnagyobb fogyasztója az egyetemi és tudományos élet”, ahol a rövidebb tesztválaszoktól a diplomamunkáig sokféle írásművet kell a diákoknak létrehozni, és ahol eredményeiket és emiatt gyakran további életüket is döntően befolyásolja

íráskészségük fejlettsége. Horváth (2012) egy egész kötetet szentel a felsőoktatásban előforduló íráshelyzetek feltárására, a tanárok és diákok véleményét pedig empirikusan is kutatja. Ő is megállapítja, hogy „az egyetemi, tudományos előmenetel szempontjából” (Horváth 2012: 34) talán a szövegalkotási képesség szintjének emelése jelentené a legnagyobb segítséget a diákok számára. Elismert, több évtizede a pályán lévő kollégákkal készített interjúi közül csak azt idéznék, amelyben felmerült az a kérdés, hogy „eleve jogosult-e az oktató az írást értékelni, ha azt nem tanítják meg a hallgatónak”. Majd a beszédpartner így folytatja: „Egyre inkább azt gondolom, hogy ez egy készség, amit gyakorolni kell” (i. m. 51–52).

Már a szakdolgozatok megírása is nyilvánvalóan magasabb szintű íráskészséget feltételez, hogy a tudományos élet egyéb műfajairól ne is beszéljünk. Mindez felveti azt a kérdést, hogy mire is kell felkészíteni a diákokat a közoktatás különböző szintjein. A dilemma röviden úgy foglalható össze, hogy elégséges-e csak annak a néhány műfajnak a megtanítása, amelyek a tankönyvekben, helyi tantervekben vagy a két szövegalkotási vizsgafeladatban (felvételi és érettségi) és így az osztálytermi gyakorlatban is megjelennek, vagy mindenképpen törekedni kellene az írás mint folyamat, mint kommunikációs aktus megismertetésére és elsajátíttatására. További kérdés, hogy a felsőoktatásnak foglalkoznia kellene-e az íráskészség fejlesztésével, ha egyszer a szövegalkotás ilyen mértékben meghatározza a tanulmányok sikerességét. Valóban elérik-e az egyetemisták az írás olyan szintű használatát, hogy képesek a befogadó igényeit, szempontját figyelembe venni?

2.2 A szóbeli és írásbeli közlésmód

„Az írott beszéd a beszéd algebrája, a szándékos és céltudatos beszédtevékenység legnehezebb és legbonyolultabb formája” (Vigotszkij 2000: 265). Ez a szemléletes metafora jól érzékelteti, hogy a szóbeli és írásbeli közlésmód között jelentős különbségek vannak, és az áttérés minőségi ugrást jelent a nyelvhasználó számára. Ahogy Lengyel Zsolt (1999: 1) írja: „Valamennyi új nyelvi forma tartalmaz több-kevesebb olyan újdonságot, mely csak részben vezethető le egy másik megelőző formából”. Ugyanakkor az újonnan elsajátított ismeretek visszahatnak a korábban megszerzettekre, így „az írott és a hangzó nyelv [...] egymást kölcsönösen gazdagítják, így mindkettő új minőségeket nyer” (Lengyel 1999: 12).

Cs. Czachesz Erzsébet (2001) hívja fel a figyelmet arra, hogy a gyerekek nyelvhasználatának fejlődését kölcsönös meghatározottságok jellemzik, azaz az egyes képességterületek fejlettsége befolyásolja más területek fejlődését is. Ennek alapján könnyen belátható, hogy például a szóbeli szövegalkotás fejlettsége hatással van a később kialakuló írásbeli szövegalkotásra, sőt az elsajátítás módja is meghatározza a képességet, bár Lengyel

(1999: 11) szerint a két készség viszonya nem „determinisztikus oppozíció”, azaz a jó verbális készség nem feltétlenül eredményez jó íráskészséget, és fordítva. Mivel a beszédelsajátítás már kisgyermekkorban, a családban lezajlik, az iskolai oktatás a meglévő, hozott képességet fejleszti tovább. Mindez nem igaz az írásra, azaz külön felkészülést és oktatást igényel az iskolában az írásbeliségre való áttérés. Ezalatt most nem elsősorban az írás technikájának elsajátítását értjük, hanem a gondolatok írásbeli közlésének szabályrendszerére, jellemzőire vonatkozó tudás megszerzését. Ez a folyamat tehát nem természetes, direkt tanítás nélkül nem elsajátítható, ellenben „hosszas gyakorlást és iskolai tanítást igényel” (Cs. Czachesz 2001: 240).

Az áttérés nehézsége kapcsán és ugyancsak az oktatást szem előtt tartva jegyzi meg Fónagy Iván (1996: 12), hogy az írást és az írott stílust „a gyerek sokszor joggal érzi eleve idegennek”. A szerző azt is hibának tartja, hogy az iskolai fogalmazások nem a gyerek valós kommunikációs igényéből fakadnak, hanem azért születnek, „hogy nyelvi teljesítményét (felnőtt kritériumoknak megfelelően) értékeljék” (i. m. 11). Erre mondja azt a már fentebb idézett Vigotszkij, (2000: 265) hogy „az írott beszéd motívumai sokkal absztraktabbak, intellektuálisabbak, távolabb állnak a szükséglettől”, illetve hogy „az iskolai oktatás kezdetén az írásos kifejezés szükséglete teljesen éretlen még a gyermeknél” (i. m. 262). Az írott nyelv tanulásának azonban más a motivációja, ha a gyermek azt tapasztalja, hogy „az otthoni környezet mind az írott, mind a hangzó nyelvet használja sajátos funkciómegosztás szerint” (Lengyel 1999: 9). Az iskolának tehát mindenképpen oda kellene figyelnie a szocializációs különbségekre az írásoktatás során is. További problémákat okozhat – főképp az első években – a leírás tanulásában az a különbség is, amely a gyermek nyelvjárása és a művelt köznyelv hangzó változata között áll fenn, mivel a magyar írásrendszer ez utóbbira épül (Lengyel 1999).

Cs. Czachesz táblázatban foglalja össze a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat közötti legfontosabb különbségeket, amelyek direkt tanítása megkönnyítheti az átmenetet. A szerző szerint főként a táblázat 5–9. szempontjainak oktatására van feltétlenül szükség az iskolázás első hat évében. Véleményünk szerint a felsőbb évfolyamokon is nagyon fontos lenne szem előtt tartani ezeket a pontokat, mivel tapasztalatunk szerint az élőszóbeli kommunikáció hatása az írásra manapság még erőteljesebben megmutatkozik.

BESZÉD	ÍRÁS
1. alacsonyabb szintű relevanciaigény	1. magasabb szintű relevanciaigény
2. társas tevékenység	2. csak „képzeletbeli” társ
3. kooperatív jelleg	3. saját kognitív erőfeszítés
4. nincs idő a gondos tervezésre	4. van idő a gondos tervezésre, ellenőrzésre és újraírásra is

5. kiegészül nonverbális jelekkel is	5. nem egészül ki mással
6. grammatikailag nem jól formált megnyilatkozások is előfordulhatnak	6. csak grammatikailag jól formált megnyilatkozások tolerálhatók
7. magas redundancia	7. alacsony redundancia
8. kifejtetlen előfeltevések	8. kifejtett előfeltevések
9. a szituációtól függő szervezési módok	9. műfaji megkötések
10. a köznyelvitől eltérő kifejezések használatának nagyobb szabadsága	10. stilisztikai kötöttség
11. alacsonyabb szintű hitelesség tételezése	11. magasabb szintű hitelesség tételezése

1. táblázat

A beszéd és az írás

Forrás: Cs. Czachesz E. (2001: 235–240)

Az írásbeli közlésmód ugyanakkor a nyelvnek egy másfajta szemléletét is megköveteli, amelyet a pszichológiai-pedagógiai szakirodalom metanyelvi tudatosságnak nevez. Ez a nyelvhasználatnak azt a szintjét jelenti, amikor a tanuló a nyelvet már eszközként tudja kezelni, és a működésére vonatkozó ismereteit is tudja hasznosítani. A nyelv is leírható technológiaként, melynek alkalmazása mesterségbeli tudást igényel (vö. Polányi 1994), és ennek felismerése is fontos lépés a jártasság elsajátításában. Az írásbeli szövegalkotásra való áttérés során például a szintaktikára és a pragmatikára vonatkozó tudás felhasználása különösen fontossá válik.

Érdeemes egy másik összegzést is idézni a szakirodalomból, amely empirikus kutatásra alapozza megállapításait. Jack Goody (1998: 194–196) angol nyelvű írott és beszélt nyelvi szövegek összehasonlítása alapján a következőképpen jellemzi az írott szövegeket:

- az elvont kifejezések gyakoribb használata
- a szavak nagyobb választéka
- a kevésbé személyes (és ezáltal kevésbé kontextualizált) szóhasználat
- a nagyobb szabotosság
- a kifinomultabb (szintaktikai) kidolgozottság
- a nagyobb formalitás
- a holt nyelvek iránti nagyobb bizalom (ez utóbbi az angol szókincs latin eredetű szavainak magasabb előfordulására utal)

Ahogy látjuk, Goody elsősorban a szókincs, másodsorban pedig a szerkesztés különbségeit emeli ki. Mindezt alátámasztja Benczik (2006: 125) megállapítása is, mely szerint az írás „mind a közlő, mind a befogadó számára lehetővé teszi, hogy árnyaltabb, gazdagabb nyelvezetet használjon”. Ennek köszönhetően „az írás megjelenése óta a nyelvhasználat – és gondolkodás – színvonalának felfele tartó spirálja” jellemzi az emberiséget (Benczik 2006: 101).

Kissé tovább árnyalja a képet a mediális szóbeliség és írásbeliség elválasztása a koncepcionálistól, amelyet Érsok Nikolett Ágnes (2006) mutat be Peter Koch és Wulf Oesterreicher 1994-es írására hivatkozva. Eszerint a közlés típusát nemcsak a médium alapján lehet besorolni, hanem a szöveg modalitása alapján is. Így a beszélt nyelvre jellemző a térbeli/idebéli, szociális és emocionális közelség, a spontaneitás és a dialogikusság, míg az írott nyelvre a távolság, a tudatosság és a monologikusság. Ugyanígy a nyelvi megvalósítás stratégiái is eltérőek. Ennek alapján egy írott szöveg felolvasása a koncipiális írásbeliséghez tartozik, míg a magánlevelek, jegyzetek a szóbeliség körébe esnek. A modern kommunikációs eszközökkel létrehozott üzenetek is ezt a határt feszegetik, és gyakran átmenetet képeznek a két közlésmód között. Az idézett tanulmány fókuszában például a chatkommunikáció áll, amelyre a mediális írásbeliség és a koncipiális szóbeliség egyszerre jellemző. Benczik Vilmos (2006: 191) ehhez még hozzáteszi, hogy míg mediálisan a szóbeliség-írásbeliség egymást kizáró ellentétek, addig „koncipiális szempontból nincs tisztán szóbeli vagy írásbeli szöveg, a szövegek igazából egy graduális skálán helyezkednek el”.

Tolcsvai Nagy (2006) két szövegtípust nevez meg, amelyek korunk magyar és európai kultúrájára jellemzőek. Az egyik monologikus, írott, szerkesztett és koherens, van eleje és vége, míg a másik ennek az ellenkezője: párbeszédes, beszélt, kevésbé szerkesztett és koherens, amelynek nincs feltétlenül vége. Laczkó Krisztina (2010) szerint a két prototípus közötti területen az ezredfordulóra megjelentek az internetes szövegek, melyek feldolgozásának feltétlenül teret kell kapnia az oktatásban, amely jelenleg szinte kizárólagosan a hagyományos értelemben vett írott szövegekre fókuszál. Véleményünk szerint ez is okozhatja, hogy a diákokban nem tudatosulnak kellőképpen a különbségek.

A szóbeli és írásbeli közlésmódok egymáshoz közeledése és keveredése tehát napjainkban olyan természetes folyamat, amely minden bizonnyal hatással van az iskolás korosztályok írott szövegeire. Ennek talán legfeltűnőbb jele lehet a beszélt nyelvre jellemző szókincs nagyobb arányú megjelenése: a tréfás, gúnyos, bizalmas szavak, divatszók és frázisok beszüremkedése, általában a szleng nagyobb térnyerése, illetve egyes szófajok előfordulási gyakoriságának változása, mint például az igék vagy a módosítósók számának emelkedése és a jelzők csökkenése. Emellett a beszélt nyelvi hatások megmutatkozhatnak a szintaktikai szerkezeteken is, például gyakoribbak lehetnek a hiányos mondatok, közbevetések, mondatátszövődések. Szándékunk szerint a vizsgálatba bevont anyanyelvi szövegek elemzése rá tud mutatni arra, hogy milyen mértékben jellemzőek bizonyos beszélt nyelvi sajátosságok az egyetemisták írásbeli szövegalkotására.

2.3 Olvasás, szövegértés és írás

„... korunkban az olvasási zavar – a diszlexia – megszűnik különleges esemény lenni. Az olvasási zavar kulturális mintázattá válik” (Nyíri 2001, idézi Benczik 2006: 58). Mivel a szövegértés és szövegalkotás egyértelmű összefüggésben állnak egymással, hiszen ugyanannak a készségnek a receptív és produktív oldalát képviselik, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az olvasásra vonatkozó megállapításokat sem.

Ahogy Nádai Julianna (2006: 248) írja, „az olvasás elengedhetetlen feltétele annak, hogy valaki önálló szövegalkotásra, árnyalt fogalmazásra és konzekvens gondolkodásra képes legyen”. Az utóbbi évtizedekben az olvasásról alkotott nézetek jelentős változáson mentek keresztül, elsősorban az olvasás kognitív megközelítésének köszönhetően. Eszerint az olvasó nem csak passzív befogadó, hanem aktívan újratereget a szöveget, felépíti a jelentést a maga számára meglévő tudása, ismeretei alapján. Ez azt jelenti, hogy az olvasás és a szövegalkotás sokkal közelebb állnak egymáshoz, mint ahogy azt korábban feltételeztük. Ahogy Tóth Beatrix (2006: 457) megfogalmazza, az olvasás is problémamegoldó tevékenység, mert

az olvasó hipotéziseket von le, jóslatokat fogalmaz meg a szöveg várható folytatásával kapcsolatban, következtetéseket von le, ideiglenes jelentéseket tételez fel, nyomon követi azok érvényességét, szükség esetén korrigál, elhárítja a megértés akadályait (pl. megpróbálja kitalálni egy ismeretlen szó jelentését a kontextusból), vagyis problémákat old meg.

Az olvasásra különösen igaz az, amit az írással kapcsolatban már megállapítottak, hogy az olvasottak beépülnek az egyéni tudásrendszerbe és módosítják azt. Az olvasás tehát a kutatók szerint ugyanolyan komplex képesség, melynek elsajátításához és sikeres alkalmazásához sokféle tudásra, különféle képességekre és azok összehangolt működésére van szükség (Tóth 2006: 458). Az olvasáshoz szükséges képességek többsége szoros összefüggésben áll azokkal a képességekkel, melyeket írás során is használunk. Tóth Beatrix (2006: 462–466) összegzését olvasva megállapíthatjuk, hogy az olvasási képesség jellegzetességei szinte egy az egyben ráillenek a szövegalkotási képességre. Például a gyenge, lassú olvasók ugyanúgy saját, korábban leírt szövegüket is nehezen értelmezik vagy tartják fejben, tehát az olvasási technika fejlettsége komoly hatással van az írásra. Ugyanilyen korrelációkat állapíthatunk meg a szókincs és a háttértudás nagysága esetében is. Minél szélesebb repertoárral és tárgyi tudással rendelkezik az egyén, annál könnyebben fogja fel az olvasottakat, és annál könnyebben alkot saját szöveget is. Úgy tűnik, hogy mindkét képesség fejlesztésére hasonló módszerek állnak a pedagógusok rendelkezésére. A jártasság megszerzésének mindkét esetben a leghatékonyabb módszere a gyakorlás, de szükség van az ezzel arányos explicit tanításra is, a stratégiák direkt megfogalmazására. Csak a differenciált

fejlesztés, a változatos, együttműködésen alapuló munkaformák, technikák, a választási lehetőségek felkínálása, a gondos és folyamatos formatív értékelés eredményezhet sikereket. Mindkét képesség elsajátítása időigényes, és többéves, jól felépített, kitartó fejlesztőmunkát igényel a pedagógus részéről. Az állandó időhiány, a tananyag mennyiségével való viaskodás mindkét képesség fejlesztésének akadályát képezi. Ahogy egyre nagyobb feladatnak látják manapság a szakemberek az ifjúság olvasóvá nevelését, talán még ennél is nehezebb feladat a használható íráskészség elsajátíttatása. Végezetül az olvasási képesség hierarchikus modelljének csúcsán az alkotó, kreatív olvasás áll, ahol az egyes technikák már átvezetnek a szövegalkotás egyes lépéseibe, mint például „a hiányok, ellentmondások megszüntetése, a hibák javítása, a történet folytatása, megváltoztatása” (Tóth 2006: 461).

Tóth Lászlónak (2002) az olvasás pszichológiai alapjairól írt könyvében még további hasonlóságokra bukkanhatunk, amelyek összekötik az olvasást az írással. Ilyen a koncentrált és kitartó figyelem, amely nélkülözhetetlen mindkét tevékenységhez, és amely egyre kevésbé jellemzi korunk fiatalságát. Hasonló párhuzam a rövid és hosszú távú memória sikeres együttes működtetése, amely az információ feldolgozását teszi lehetővé az olvasás során, illetve szövegalkotáskor a szöveg tartalmi felépítésében és a konkrét szövegezésben vesz részt.

Érdemes itt is áttekinteni azokat a kutatásokat, amelyek a szövegértés fejlettségéről adnak képet. Átfogó képet kaphatunk a 15 éves magyar diákok olvasási-szövegértési képességeiről, ha a 2000-ben lebonyolított PISA-vizsgálat hazánkra vonatkozó eredményeit áttanulmányozzuk (lásd: Vári 2003). A nemzetközi vizsgálat azt teszteli, hogy azok a diákok, akik még az oktatási rendszerben vannak, de pár éven belül a munkaerőpiacra lépnek, mennyire tudják megszerzett tudásukat az életben használni. Ez a típusú felmérés tehát alapvetően eltér a magyar oktatási rendszerben bevett, mindennapi gyakorlattól, illetve a korábbi nemzetközi felmérésektől is, ahol az elsajátított tananyag számonkérése zajlik/zajlott. Ezért is kiemelkedően fontos kutatásunk szempontjából az eredmények bemutatása, mivel a társadalmi életben történő aktív és sikeres részvétel szempontjából vizsgálja az adott képességet, és az ehhez szükséges tudást eszköztudásként definiálja. A PISA-vizsgálat tehát azokat az alapokat méri fel, amelyek szükségesek a napjainkban elengedhetetlen élethosszig tartó tanulás megvalósulásához.

A felmérés az olvasási-szövegértési, a természettudományos és a matematikai képességek három dimenzióját tárta fel: a gondolkodási műveleteket, a tudáselemeket és az alkalmazások szintjét. A vizsgálatot összefoglaló tanulmányból idézzük azt a részletet, amely megvilágítja, hogy az olvasási-szövegértési feladatok megoldása milyen gondolkodási műveleteket igényel a diákoktól.

Az olvasás-szövegértés területén a tanulók iránti elvárás túlmutat egy szöveg elsődleges szinten való megértésén. Követelményként lép elő a szövegalkotó eszközeinek értékelése, a szövegszerkezet, a műfaj és a hangvétel fogalmának ismerete, továbbá a szöveg érvelésmenetének követése, a szövegben található információk összevetése, következtetések levonása, az azokat alátámasztó bizonyítékok azonosítása. A tanulónak fel kell ismernie a szövegben rejlő iróniát, metaforát, humort és nyelvi finomságokat. Ide sorolandó még a meggyőzés és befolyásolás eszközeinek felismerése és a szövegben található információk összekapcsolása az olvasó saját tapasztalataival, illetve más forrásból szerzett tudásával. (Vári 2003:20)

Nem nehéz akár e leírás alapján is belátni, hogy a szövegalkotás alapja a szövegértés, hogy például csak akkor képes valaki a saját szövegében alkalmazni az iróniát, ha azt mások szövegében is felismeri. A PISA-felmérésben az olvasás-szövegértés képességének alkalmazási területe túlmutat az oktatás keretein, mivel az is vizsgálat tárgyát képezi, hogy a diákok képesek-e megérteni az írott szöveg kontextusát, illetve a szöveget a kontextus alapján értelmezni, azaz „hogy az írott szövegeket iskolai kereteken kívül, személyes célra, közösségi kontextusban vagy munkahelyzetekben is” tudják-e használni (i. m. 21).

A magyar mintát csaknem 8000, véletlenszerűen kiválasztott, 15 éves diák képviselte. Eredményeiről úgynevezett képességszintekbe történő besorolással ad képet a vizsgálat, amely az olvasás-szövegértés területén öt csoportot különít el. Egy adott csoportba akkor sorolják be a diákot, ha legalább 50%-os eredményt ér el bármely, az adott szintet reprezentáló feladatlap megoldása után. Magyarországon a vizsgálatban résztvevőknek csak 5,1%-a érte el az ötös szintet, illetve 23%-uk található a négyes és ötös szinten. A hármas szintet határozzák meg az OECD-országok a mindennapi élethez és munkába lépéshez szükséges elégséges minimumként. Az eredmények szerint a magyar diákok 48%-a nem éri el ezt a szintet, míg az OECD-országokban ez az átlag 60%. Végül szükséges egy pillantást vetni a leggyengébb képességű diákokra, akik a populáció 22,7%-át teszik ki, melyből 7% még az egyes szintet sem érte el. Ezekben a csoportokban a diákok gyakorlatilag nem képesek az olvasást az ismeretszerzés eszközeként használni.

A 2003-as PISA-vizsgálat középpontjában ugyan nem az olvasás- és szövegértés állt, de az adatok alapján Felvégi Emese (2005: 71) megállapítja, hogy nincs szignifikáns eltérés a magyarországi eredményekben a 2000-es vizsgálatához képest. A 2006-os vizsgálat eredményeihez viszonyítva 2009-ben azonban már látható némi elmozdulás. Balázsi Ildikó és munkatársai (2010: 18) az adatokat összehasonlítva megállapítják: „Örvendetes újdonság, hogy hazánk 12 pontnyi, szignifikáns javulást mutatva 2006-os szövegértési átlagához képest felzárkózott az OECD-átlaggal statisztikailag egyenértékű pontszámú országok mezőnyéhez”. A 2009-es felmérés az, amelynek fő célkitűzése ismét az olvasás- és szövegértés részletes

mérése volt. 2006-hoz képest a besorolás alapját képező ötfokozatú skála azonban hét fokozatúra bővült, mivel a méréshez folyamatosan csatlakozó országok részéről felmerült az igény különösen könnyű és nehéz feladatok beépítésére is. Az új skálán a kettes szint a vízválasztó, az alatta teljesítő diákok a leszakadók. Ide 2006-ban a tanulók több mint 20%-a tartozott, míg 2009-ben arányuk 17,6%-ra csökkent. További pozitív változás, hogy a legjobb teljesítményt mutató diákok aránya 5,1%-ról 6,1%-ra nőtt, azonban meg kell jegyezni, hogy ez a változás nem szignifikáns. Szintén kedvező, hogy a legjobban és leggyengébben teljesítők csoportja 8%-kal közelebb került egymáshoz, és ez a gyengék eredményeinek javulása miatt következett be.

A 10–18 éves korosztályban a műfajok ismeretének és szabályainak alkalmazását vizsgálta a szövegértésben és a jelentéskonstrukcióban a Cs. Czachesz–Molnár–Vidákovich kutatócsoport. Tanulmányuk összegzésében megállapítják, hogy a magyar oktatásban nagy hagyománya van az irodalmi művek használatának az olvasásba való bevezetés során, míg „a nem művészi szövegek értelmezéséhez viszont sokáig igen kevés kapaszkodót kínált az anyanyelvi fejlesztés a tanulók számára” (Cs. Czachesz–Molnár–Vidákovich 2008: 12). A különféle, elsősorban nem irodalmi műfajok megismerését tehát minden bizonnyal a szövegértésen kellene kezdeni, a szerzők szerint azonban még hosszú időt vehet igénybe, hogy a mindennapos pedagógiai gyakorlat részét képezze az erre alkalmas fejlesztési eszközök és módszerek használata. A műfajismeret tehát a szövegértés hangsúlyos eleme, ennél fogva hiányosságai a szövegalkotást is negatívan befolyásolják.

Érdekes adat lehet még az ugyancsak nemzetközi összehasonlítást mutató, 1997–2000 között végzett Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálat (IALS), amelyet szintén az OECD kezdeményezett (lásd: Vári és mtsai 2001). Az írásbeliséget az angol „literacy” szó értelmében használva, amely „olvasástudás vagy még inkább olvasáskultúra” (Tóth 2006: 458), az olvasás-szövegértés gyakorlati alkalmazását vizsgálták olyan feladatokkal, „amelyekkel az emberek a mindennapi élet különböző területein – a munkahelyen, a családban, a különböző közösségekben – találkozhatnak” (i. m. 4). Három szövegtípusban (prózai, dokumentum és kvantitatív) nézték a képességet, amelyet itt is öt szintbe soroltak be. Magyarországon a 16 és 65 év közötti lakosság 5000 fős, reprezentatív mintáján végezték a vizsgálatot. Miközben a mindennapi életben való boldogulás minimumszintje a hármas szint volt, a magyar lakosság körülbelül 60–80 százaléka – feladattípusonként némileg eltérő arányban – az alacsony teljesítményszintek kategóriájában teljesített. A kutatócsoport fontos tényre világít rá, amikor egy 1995-ös, diákok körében végzett matematikai és természettudományos vizsgálat

eredményei alapján megállapítja, hogy Magyarországon a 8. évfolyam végén a legmagasabb a diákok teljesítménye, ez a „magyar oktatás csúcspontja” (i. m. 10). Az általános iskola befejezése után nagyon élesen elválnak a szintek, és az érettségit nem adó intézményekben tanulók vagy az iskolarendszerű képzésből kilépők teljesítménye mélyen a nemzetközi átlag alatt van.

Az IALS-vizsgálat több változót is figyelembe vett annak megállapítására, hogy mi befolyásolja a képesség szintjét. Természetesen legnagyobb mértékben az iskolázottság hat az írásbeliség szintjére, de nagy eltérések mutathatók ki az egyes országok és népességcsoportok között. A kutatók a következőképpen elemzik a magyarországi helyzetképet:

Magyarországon még a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők teljesítménye is viszonylag alacsony szinten van: a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, illetve a közepesen jól teljesítő országok középiskolát végzett lakosságának teljesítményével áll egy szinten. Emellett megfigyelhető az is, hogy a különböző iskolai fokozatok elvégzése a magyar lakosság esetében egyenletes teljesítménynövekedést eredményez, és nem jelent különösen nagy minőségi ugrást egy-egy iskolafokozat elvégzése az írásbeli képességek terén. (i. m. 12)

A vizsgált képesség területén tehát általánosan alacsonyabb teljesítményt mutat a magyar lakosság, illetve az iskolai tanulmányokban történő előrehaladás csak kis mértékben, a lehetőségekhez képest kevésbé fejleszti az írásbeliséget, ami az oktatás nem kellő hatékonyságára figyelmeztet az adott területen. „A vizsgálat eredményei ugyanis azt mutatják, hogy az iskolai végzettséget tanúsító okirat mögött nem egyszer az elvárhatónál jóval alacsonyabb szintű tudás áll” (i. m. 18).

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a fentebb idézett vizsgálatok szerint sem a diákok, sem a felnőtt lakosság szövegértési képessége nem volt kielégítő a tanulmányozott időszakban. Az általunk jelenleg tárgyalt két képesség – a szövegértés és szövegalkotás – szoros összefüggése miatt tehát joggal következtethetünk arra, hogy a szövegalkotás területére is kihatnak a fentebb feltárt hiányosságok. Sajnos ez utóbbira vonatkozó, a szövegértéshez hasonló kutatási adatokkal nem rendelkezünk.

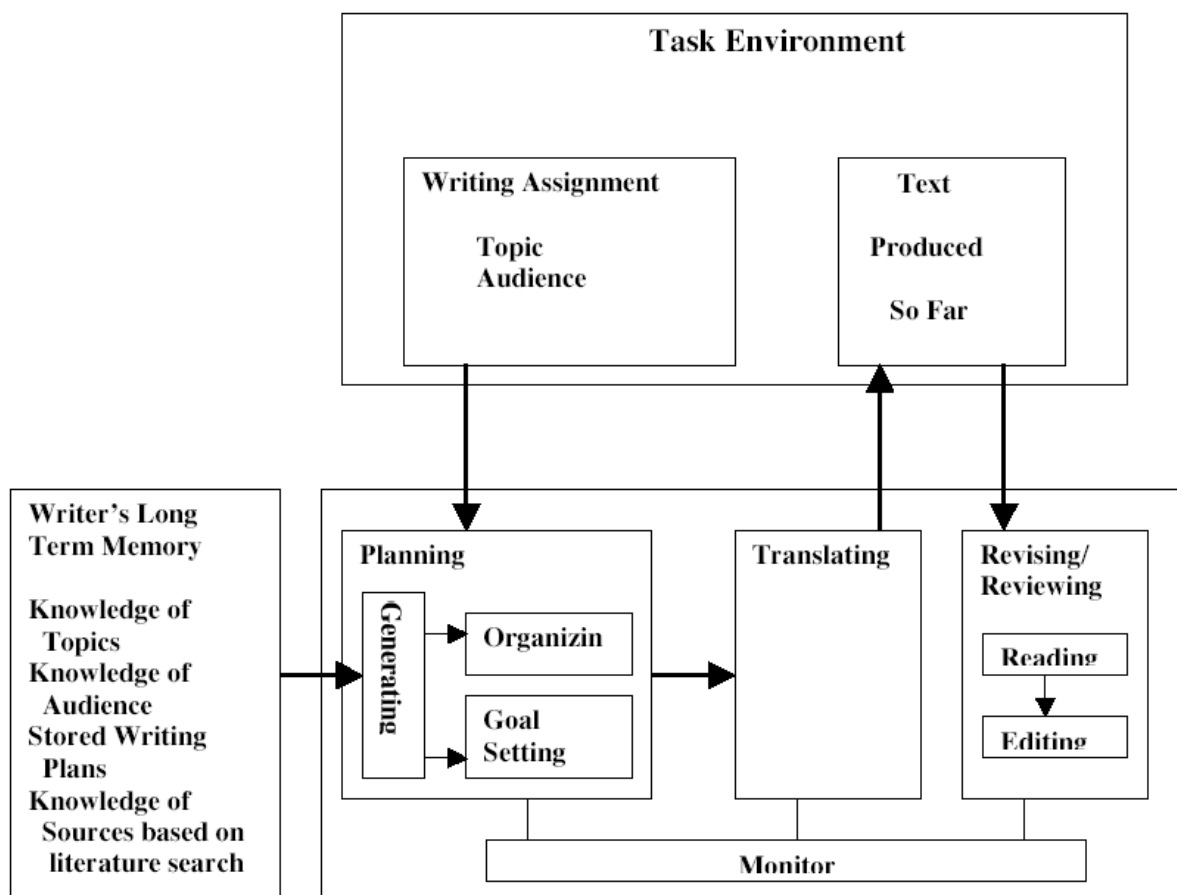
2.4 A szövegalkotás feltételei, körülményei

A szövegalkotás szoros összefüggésben áll a gondolkodással, önálló alkotó, illetve „**jelentésképzési folyamat**. Mivel [...] **szellemi munka, determinálják a fogalmazó pszichés tulajdonságai** (figyelmének tartóssága, összpontosító képessége, emlékezete stb.) és **szellemi, kognitív képességei** (gondolatalkotása, -elraktározása, emlékezetbe idézése stb.)” (Szikszainé 1999: 358). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a feladattal kapcsolatos érzelmeket, attitűdöket sem, amelyek egyre fontosabb kutatási területet jelentenek elsősorban a tanulás

eredményességének feltárásában (vö. Csapó 2000). Bár nyilvánvalóak az összefüggések, a nyelvészet hatókörén kívül esnek azok a kutatások, amelyek pontosan rá tudnának világítani azokra a pszichés és kognitív sajátosságokra, amelyek leginkább befolyásolják a szövegalkotás folyamatát és így a szöveget mint produktumot is. Mivel azonban a jelen kutatás célja az alkotás folyamatának feltárása, a szöveg létrehozójának fent részletezett tulajdonságait sem tudja vizsgálni. A nyelvészeti vizsgálódásra sokkal inkább lehetőséget teremtenek a szövegalkotás körülményei, elsődlegesen a nyelvi jelrendszer és a szövegalkotó nyelvi kompetenciája, valamint a beszédhelyzet és ezek hatása a szövegre.

2.5 Az írás folyamata

Mindenképpen szükséges végiggondolni az írásfolyamatot, hogy lássuk, melyek azok a lépések, amelyeken keresztül létrejön vizsgálatunk tárgya, a kész szöveg. Érdekes felidézni az egyik legkorábbi modellt, amely Hayes és Flower (1980) nevéhez fűződik, akik a tapasztalt írók mentális viselkedését térképezték fel és szemléltették egy folyamatábrával. Az írás folyamatait és az alájuk tartozó mozzanatok jelzik a négyzetek, a közöttük zajló információáramlást pedig a nyilak szimbolizálják. A modell három fő területet nevez meg: az írói feladat közeget, az író hosszú távú memóriáját és az írás folyamatát. A korábbi lineáris modellekkel szemben a szerzők hangsúlyozzák, hogy a tapasztalt írók nem egyenes vonalban haladnak végig az írás fázisain, hanem újra visszatérnek korábbi lépésekhez egészen addig, amíg el nem készülnek a szöveg végsőnek ítélt verziójával. Az írás ennek alapján komplex, többszintű és rekurzív tevékenység, melynek során egyszerre több folyamat is zajlik.



2. ábra

A fogalmazás kognitív folyamatának modellje Flower és Hayes szerint

Forrás:

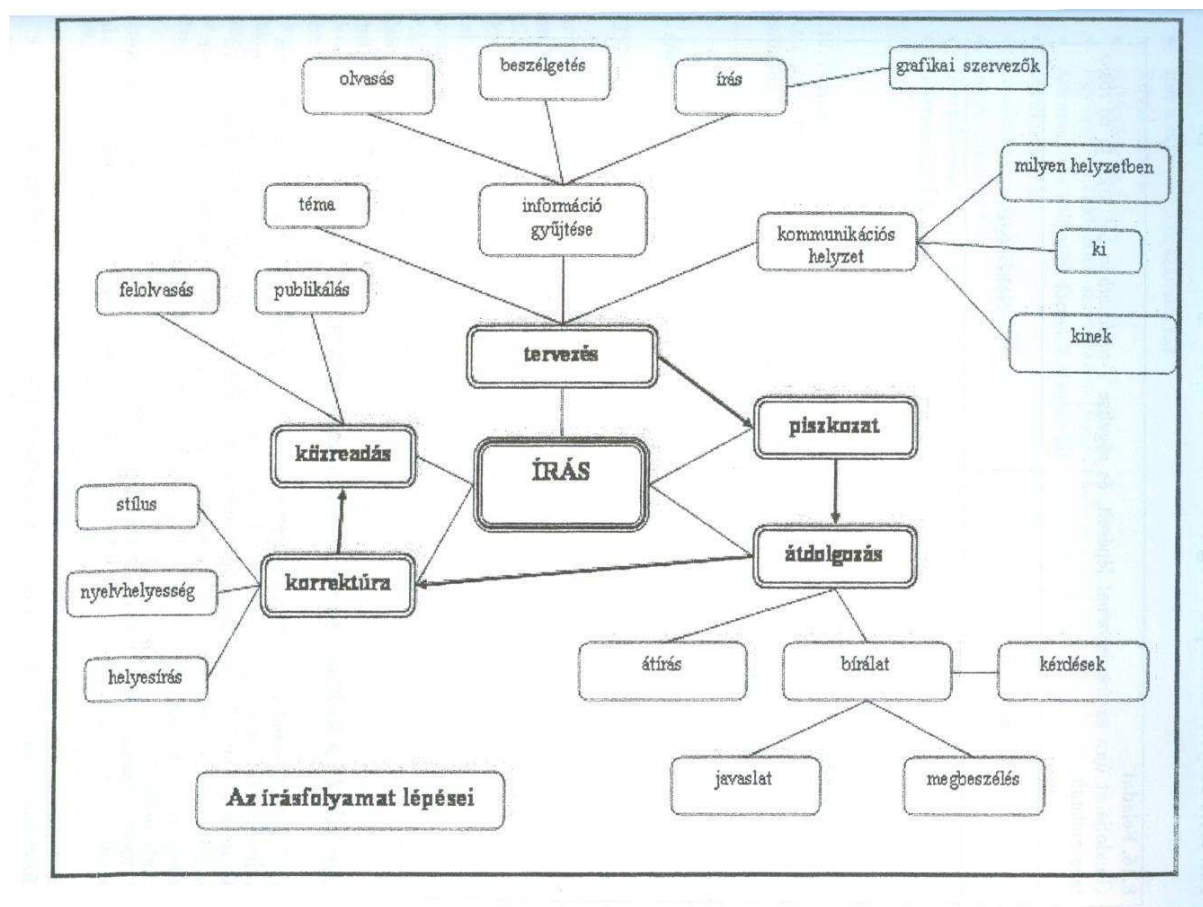
[http://faculty.goucher.edu/eng221/Flower and Hayes Cognitive Process Model of Composition.htm](http://faculty.goucher.edu/eng221/Flower_and_Hayes_Cognitive_Process_Model_of_Composition.htm) (Letöltve: 2012. 08. 15.)

A tapasztalatlan írók ezzel szemben nem tudnak elszakadni a lineáris folyamattól, és az első változat elkészültével már nem veszik a fáradságot vagy egyszerűen nem tartják szükségesnek, hogy megvizsgálják, írásuk eléri-e eredeti célját, vagy hogy megfelel-e az olvasóközönség igényeinek. A szöveg ellenőrzése így csak korlátozott, egyes szavakra, a helyesírásra vagy a központosításra terjed ki, és nem lép túl a mondatok szintjén, nem érinti a szöveg nagyobb szerkezeti egységeit. Ez az írásmódszer ezért nem alkalmas nagyobb lélegzetvételi műfajok létrehozására, és akadályozza a kreatív írást is.

Beaugrande és Dressler (2000: 65–69) szövegnyelvészeti munkájukban szintén hasonló utat vázolnak fel, és több ponton is építenek az előbbi modellre. Első fázisként a tervezést nevezik meg, amely a cél kitűzését és a szövegfajta kiválasztását jelenti. Ezzel időben akár egybe is eshet az eszme, saját szóhasználatukban a „tartalom-alakzat” körvonalazása. A

fejlesztés fázisában az eszme további körvonalazása, kibővítése zajlik, illetve „a tartalom koherenssé tétele érdekében végzett problémamegoldó gondolkodás” kap teret. Mindezt követi a kifejezés fázisa, amelyet a szerzők újfent egy problémamegoldási műveletnek neveznek. A létrehozás végső fázisa a megformálás/elemzés, amely a szövegfelszín kialakítását, a nyelvtani függőségek lineáris elrendezését jelenti. A szerzők úgy vélik, hogy ez a nyílt végű folyamat akkor fejeződik be, amikor elért egy „elégedettségi küszöböt”. A fázisok nem feltétlenül követik egymást, hanem egyszerre, egymással kölcsönhatásban is működhetnek. A folyamat gyorsasága, gördülékenysége függ a gyakorlottságtól, minek következtében a szöveg előállítása rövidebbé és intenzívebbé válik. A szerzők által feltételezett „szövegszándék” is jobban kivehető egy gyakorlott író esetében, aki képes arra is, hogy mások szövegét javítsa vagy átdolgozza, és sokszor sikerebben, mint az eredeti alkotó, aki belülről már nem veszi észre a szöveg hiányosságait, hibáit. Itt eléggé egyértelműen megállapítható a párhuzam a tanár és a diák tudásával és szerepeivel.

Ha át is térünk az íráskészségnek iskolai kontextusban történő fejlesztésére, használható modellnek bizonyulhat az alábbi elképzelés az írás folyamatáról. Az ábra jól szemlélteti azt is, hogy milyen sok tényező összessége szükséges az íráshoz.



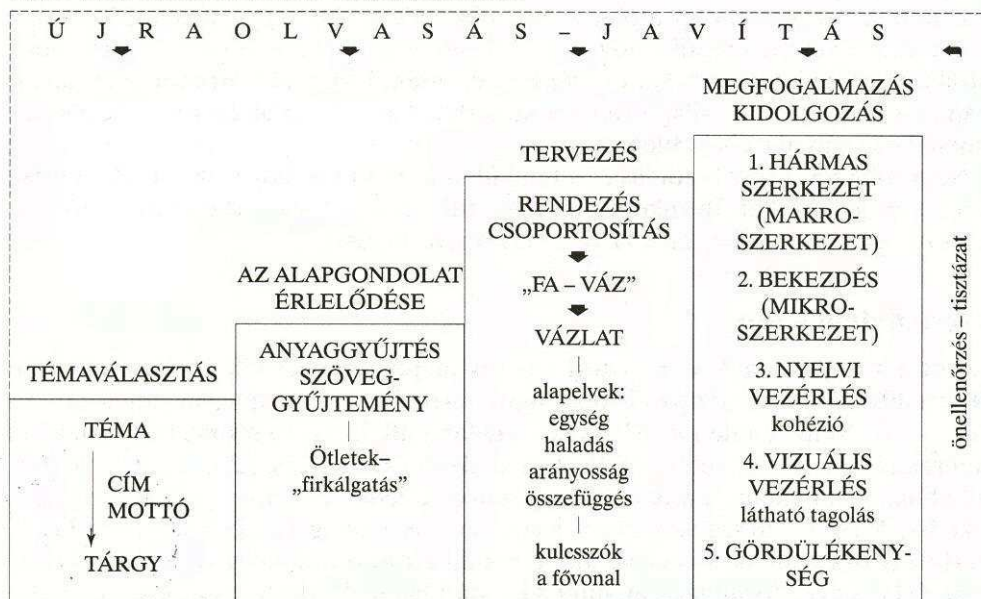
3. ábra

Forrás: Bárdossy I. – Dudás M. – Pethőné Nagy Cs. – Priskinné Rizner E. (2002: 237)

Az írással közvetlen kapcsolatban álló műveletek közé tartozik a tervezés, piszkozat készítése, annak átdolgozása, korrektúra készítése és a végső írásmű közreadása. Az egyes lépések során a szöveg fokozatosan épül fel, és az átdolgozások és a korrektúra eredményeképpen kerül egyre közelebb a végleges, közreadható formájához. Mint látható, a tervezés fázisa igényli a legtöbb megfontolást, ahol a téma ismerete, az információgyűjtés különböző módszerei és a kommunikációs helyzet feltérképezése nyújt biztos alapot az írás megkezdéséhez. Napjainkban, a szövegszerkesztők korában a piszkozat fogalma szinte már értelmezhetetlen, illetve teljesen más értelemben használatos, hiszen csak kézírással készült írárok esetén lehet még szerepe, így ez a lépés az iskolai gyakorlatba vezet minket vissza. Az átdolgozás lépésére, akár többször is, akkor kerül sor, ha az addig elkészült írásművet bírálat tárgyává tesszük. Ezt elvégezheti maga a szövegalkotó is, ha kellően tudatos, és képes bizonyos távolságból szemlélni a szövegét. Ugyanez igaz a korrektúrára is, amely azonban már csak apróbb, nem szövegszintű javításokat jelent. Egy írásmű életének talán legfontosabb momentuma a közreadás, amely egyben megmérettetés is. Azt gondoljuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a szerző számára igenis fontos, hogy ne az íróasztala fiókjának írjon, hiszen erőfeszítéseinek, munkájának az ad értelmet, ha művét mások is értékelik. Visszajelzés nélkül csak olyan ember, általában a művész képes tartósan az írásnak szentelni magát, aki mélységesen meg van győződve arról, hogy írásai önálló értéket képviselnek.

Nézzük meg, hogy az iskolai körülmények közötti szövegalkotás milyen lépésekből áll, és miben tér el az eddigiektől! Az alábbi ábra eredetileg a magyar nyelv és irodalom tantárgy írásbeli érettségi szövegalkotási feladatához nyújt iránymutatást.

A SZÖVEGALKOTÁS LÉPÉSEI – MUNKAFÁZISOK



4. ábra

Az iskolai írás folyamata

Forrás: Borosné Jakab E. – Schlettné Sebő I. (1996: 16)

Mint látható, a kidolgozást, tényleges megfogalmazást itt is hosszas előkészítő munka vezeti be. Első lépés a vizsga által felajánlott fogalmazási címek közüli választás, majd ezt követi az anyaggyűjtés fázisa, amely jelentheti a témához tartozó szépirodalmi művek kiválogatását vagy a téma által inspirált ötletek és gondolatok összegyűjtését. Ezután indul el a tervezés, amely alapvetően logikai művelet, és elrendezést, csoportosítást és sorba rakást jelent az ábrán megjelenő alapelvek figyelembevételével. Ezt a műveletet segítheti az összefüggéseket szemléltető és a kulcsszavakat megfogalmazó ágrajz, majd az ezt kibontó, tartalmas vázlat. Az iskolai szövegalkotási gyakorlatok szinte állandó velejárója, de az érettségi dolgozatnak nem követelménye a vázlat. Ugyanakkor a tapasztalatlan íróknak, aki nincs hozzászokva hosszabb terjedelmű írásművek készítéséhez, kifejezetten segítségére lehet az előzetesen megtervezett gondolatsor, a vezérfonal rögzítése és folyamatos figyelemmel kísérése az írás során. Ezért a szövegalkotást oktató tanárok általában szorgalmazzák a vázlatírást, viszont a diákok előszeretettel tekintenek el tőle, mivel egy jó vázlat elkészítése időigényes és koncentrált figyelmet igénylő feladat, akárcsak maga az írás.

Ahogy a fenti ábra is mutatja, a megfogalmazás és kidolgozás a többi lépés fölé magasodik a feladatok hosszú listája és a megvalósításra szánandó idő (a szerzők javaslata 120 perc) okán is. A makro- és mikroszerkezetek arányos kialakítása és a szövegkohézió

megteremtése egy láthatóan jól tagolt és könnyen olvasható és értelmezhető szöveget eredményez. Végül az ötödik lépés az önellenőrzés és javítás. Az útmutatót jegyző, tapasztalt magyartanárpaáros szerint ez a lépés – jó helyesírású tanulók esetében is – legalább 30–40 percet vesz igénybe, mivel azt tanácsolják, hogy a diákok kétszer, de inkább háromszor olvassák át írásukat, egyszer lehetőleg szótagolva, hogy a helyesírási hibák mindenképpen kitűnjenek (Borosné–Schlettné 1996: 78–79). A javítás ki kell, hogy terjedjen a kohézióra, a gördülékenységet biztosító kötőszavakra, a stílusra és a nyelvhelyességre is. Ez a modell is felhívja a figyelmet arra, hogy a szövegalkotás minden lépésénél nélkülözhetetlen a folyamatos ellenőrzés, azaz a már megszületett elképzelések és a meglévő szöveganyag újraolvasása és szükséges javítása.

Az ábrázoláshoz fűzött magyarázatok ellenére az iskolai írás folyamatát bemutató ábrák mégis okozhatnak hiányérzetet, mivel képileg nem hangsúlyozzák eléggé, amit Bárdos (2002: 224) a következőképpen fogalmaz meg:

[...] a legtöbb elméleti szakember egyetlen spirális folyamatnak tartja az írást, amelyben a legtöbb elem jó néhányszor visszatér, vagyis a folyamatban többször visszafelé kell menni ahhoz, hogy továbbhaladhassunk. A folyamatnak ebből a körköröséből következik, hogy nem néhány nagyobb revízió egy-egy hosszabb szakasz végén a jellemző, hanem a kisebb sorozatban, de többször végrehajtott szövegmeliorizáció.

A szövegalkotást leíró modellek értékelési szempontokká transzferálhatóságára példa az IEA-vizsgálat által használt Takala-modell (lásd: Takala 1988), mely a képességet három szinten írja le: a jártasságok (kompetenciák), a készségek (rutinszerű műveletek) és az ismeretek (szabályok) hierarchikus rendszereként. Takala az írásbeli kifejezőképesség két fő összetevőjét különbözteti meg a készségek szintjén: ezek a mondanivaló összegyűjtése, elrendezése és kifejezése, valamint a szöveg létrehozása. A készségek szintjén jelennek meg az intellektuális készségek és a társas-együttműködési készségek, valamint a nyelvi és íráselrendezési készségek. E készségek alá vannak rendelve a konkrét ismeretek, mint például a szókincs, fogalmak, gondolkodásmódok; anyagszervezési és szerkesztési elvek; kommunikációs normák és stíluseszközök; nyelvtan és nyelvhelyesség; írásjelhasználat és helyesírás; írásjegyek és írásmódok. Ez a felülről lefelé kibomló rendszer jelöli ki az írott szöveg vizsgált változóit, melyek hat analitikus szempontnak felelnek meg: tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak.

Az írás folyamatáról tehát összességében megállapíthatjuk, hogy az iskolai oktatás eredményeképpen a kezdő íróra jellemző, korlátozott szövegalkotástól kell eljuttatni a diákokat a haladó író rutinjáig, melynek legjobb eszköze az olyan gyakorlás, amely lehetőséget ad a profi írók által bejárt, valós folyamatok megtapasztalására és elsajátítására. Nézzük meg, hogy

menyire alkalmas erre a magyar oktatási rendszer, és hogy milyen körülményeket teremt a szövegalkotás fejlesztésére!

3. A NAT ÉS A KERETTANTERVEK ELŐÍRÁSAI, AZ ISKOLAI SZÖVEGALKOTÁSI VIZSGÁK

3.1 A fogalmazástanítás céljai a 2003-as és 2007-es NAT-ban

Ha képet szeretnénk kapni arról, hogy a közoktatás 12 éve során milyen célok fogalmazódnak meg az egyes oktatási egységekben a fogalmazás, illetve írásbeli szövegalkotás témakörében, akkor a mindenkori, hatályban lévő Nemzeti Alaptanterv (NAT) erre vonatkozó iránymutatását kell megvizsgálni. Az a korosztály, amelynek legidősebb képviselői jelenleg felsőfokú tanulmányokat folytatnak alap-, illetve mesterképzésben, és amely vizsgálatunk célcsoportját képezi, általános iskolai tanulmányait 2005-ben fejezte be, és ennek megfelelően középiskolai tanulmányait 2005-től 2009-ig végezte. Ezen időszak alatt két NAT volt érvényben, az elsőt 2003-ban, a másodikat 2007-ben fogadták el. Ahhoz, hogy az adott korosztályra vonatkozó képzési célokról teljes képet kapjunk, mindkét rendelkezést, illetve az esetleges változásokat is érdemes áttekinteni.

A NAT tíz műveltségterületet különít el (magyar nyelv és irodalom, élő idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, ember a természetben, földünk-környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlati ismeretek, testnevelés és sport), melyek a kerettantervekben és a helyi tantervekben konkrét tantárgyakban realizálódnak. A műveltségterületek közül a magyar nyelv és irodalom az a két tantárgy, amelyek közvetlenül tartalmazznak fejlesztési célokat az írásbeli szövegalkotással kapcsolatban. Először érdemes ezt áttekinteni, mégpedig időbeli sorrendben kezdve a 2003-as, majd folytatva a 2007-es dokumentummal.

A 243/2003-as Kormányrendelet írja elő az egyes műveltségi területekre vonatkozó alapelveket, célokat és fejlesztési feladatokat. A NAT 2003 szövegét a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület leírása nyitja. Ez az iránymutatás már első mondatával deklarálja az anyanyelvi képzés elsődlegességét az oktatásban, hogy „az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden műveltségi terület feladata”¹. (Itt jegyezzük meg, hogy a forrásdokumentum jellege miatt az idézet oldalszámát sem itt, sem a későbbiekben nem tudjuk megadni.) Ugyancsak még az első bekezdésben, annak harmadik mondatában, azaz felettébb kiemelt helyen utal a dokumentum az irodalom kulturális szerepére, hozzátéve, hogy az „pedagógiai szempontból a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztésének egyik legátfogóbb és leghatékonyabb eszköze”². Tehát az oktatásban a szövegalkotást minden kétséget kizáróan a

¹ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Letöltve: 2012. 08. 15.)

² http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Letöltve: 2012. 08. 15.)

szépirodalom felől közelítjük meg, ami nem meglepő, mert a magyar nyelv tanítását hagyományosan mindig is irodalmi szemlélet hatotta át. Mindezt jól szemlélteti az is, hogy a NAT 2003 csak ezen elvek kinyilatkoztatása után, a második bekezdésben utal az anyanyelvnek a társadalmi kommunikációban betöltött szerepére, mint amely alapot teremt az önkifejezésre és az önálló vélemény artikulálására. Látható módon itt is szövegalkotásról beszél a dokumentum, de mégsem olyan egyértelmű nyíltsággal, mint az első bekezdésben.

A harmadik bekezdés az anyanyelvi kompetencia fejlesztési céljait mutatja be, és kiemeli, hogy az alapvető cél a diákok szóbeli és írásbeli kommunikációs képességeinek tökéletesítése. A dokumentum itt többször is említést tesz a szövegértési és szövegalkotási képességről, ahol a hangsúly már egyértelműen a kommunikációs helyzetekben való részvételen, az üzenet megértésén, kritikai feldolgozásán, sőt az átvitt jelentés saját szövegekben való alkalmazásán van. A diákok által létrehozott szövegekkel szemben a következő elvárások fogalmazódnak még meg: „Képes legyen önállóan olyan szövegek megalkotására, amelyek figyelembe veszik a beszédhelyzetet és a hallgatóság igényeit, a különféle szövegműfajok normáit, a morális, esztétikai és kulturális elvárásokat”³.

Az alapelveket és célokat leíró utolsó két bekezdés az anyanyelvi és irodalmi nevelés egységére kanyarodik vissza, valamint az irodalmi nevelés sajátos feladatait sorolja fel. Itt azonban már nem találkozunk a szövegalkotással mint fejlesztendő készséggel, csupán „az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszéd”⁴ kifejezést tudjuk úgy értelmezni, mint amely utalhat a tanulók által létrehozandó szövegekre.

A NAT 2003 magyar nyelv és irodalom műveltségterületre vonatkozó, Alapelvek és célok címet viselő fejezetét úgy összegezhetjük, hogy a szövegalkotással kapcsolatban kettős elvárás fogalmazódik meg a két tantárgyat tanító kollégákkal szemben. A dokumentum alkotóit, azaz az oktatási kormányzatot az a szándék vezérli, hogy szépirodalmi szövegek tanulmányozása készítse elő az önálló szövegalkotást, azaz az olvasott irodalmi művek egyben szövegalkotási mintaként is szolgáljanak. A dokumentumból kirajzolódó másik törekvés azonban ennek ellentmondani látszik, ami még nyilvánvalóbbá válik, amikor a fejlesztési feladatok közül az Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás területet behatóbban megvizsgáljuk.

Kijelenthetjük, hogy a dokumentumok azon részei esetében, amelyek vizsgálatunk alapját képezik, a 2003-as és 2007-es NAT között a legnagyobb különbség az előbbieken

³ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Letöltve: 2012. 08. 15.)

⁴ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Letöltve: 2012. 08. 15.)

taglalt fejezetben van. A későbbi dokumentum további területeket és célokat nevez meg, amelyeket be kell vonni a fejlesztésbe és el kell érni az anyanyelvi nevelés során. A 2007-es NAT legfontosabb szemléletbeli változását a kulcskompetenciák megjelenése hozza. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák közös európai referenciakeretét (KER) kidolgozó munkacsoport a következőképpen határozza meg a fogalmat:

A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik.⁵

Ugyanez a munkacsoport javasolja, hogy a korábbi 'alapkészségek' kifejezést a 'kulcskompetenciák' terminus váltsa fel, mivel a kompetencia sokkal átfogóbb kategória, amely „nemcsak ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök ötvözte, hanem beleértjük a tanulás képességét és módszereit is” (Sejtes 2006: 41).

A kulcskompetenciák sorrendben a következők: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, digitális kompetencia, hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia és esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség. A 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról tartalmazza a 2007-ben életbe lépett Nemzeti Alaptantervet. Annak a magyar nyelv és irodalom tárgyakra vonatkozó Alapelvek, célok című bevezetése kiemeli, hogy a nyelvnek „alapvető szerepe van a kulcskompetenciák kialakításában, fejlesztésében”.⁶ (Itt jelezzük, hogy a forrásdokumentum jellege miatt az idézetek oldalszámait sem itt, sem a további hivatkozásoknál nem tudjuk megadni.) A KER kulcskompetenciákat definiáló táblázatának első sora tartalmazza az anyanyelvre vonatkozó meghatározást. Ezt idézzük az alábbiakban.

Kompetencia	Meghatározás
Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.

2. táblázat

⁵ <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (Letöltve: 2013. 08. 06.)

⁶ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2007/nemzeti-alaptanterv> (Letöltve: 2012. 08. 17.)

Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/eges-eleten-at-tarto> (Letöltve: 2013. 08. 06.)

Mindezek alapján egyértelmű és érthető, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy fejlesztési feladatai is kibővültek. Ez leginkább a már említett Alapelvek, célok címet viselő bevezetésben mutatkozik meg. Az új elemek között találjuk a kommunikáció még hangsúlyosabb szerepét, amelyet azzal indokol a dokumentum, hogy a magas szintű kommunikációs képességek elősegítik az egyén társadalmi szerepvállalását, az együttműködést és a kritikai elemzést, a társadalmi értékek megismerését, megvitatását és aktív formálását. A dokumentum fontosnak tartja a társadalmi „kommunikációt hordozó médiumoknak és azok funkciójának az ismeretét is”⁷. A modern kommunikációs eszközök ismerete és használata elősegíti az önálló ismeretszerzést és az élethosszig tartó tanulás megvalósítását, ez pedig része a kulcskompetenciák kiemelt fejlesztési területeinek, ezért a nyelvi kompetencia fejlesztése erre is ki kell, hogy terjedjen. Összességében a kommunikációs helyzetek jobb megértése és e tudás aktív alkalmazása mellett az Alapelvek, célok sokkal nagyobb hangsúlyt fektet az egyénre, az egyén igényeire napjaink társadalmában, mint a négy évvel korábbi dokumentum azonos című része.

3.2 A NAT fejlesztési feladatai

A NAT minden műveltségterületet fejlesztési feladatokra bont. A magyar nyelv és irodalom esetében a képzés hét különböző területen valósul meg. Ezek a következők:

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás
4. A tanulási képesség fejlesztése
5. Ismeretek az anyanyelvről
6. Ismeretek az irodalomról
7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érték fejlesztése (NAT 2003: 5)

A 2007-es NAT-ban kisebb-nagyobb változtatásokat látunk az egyes fejlesztési területek megnevezésében. Nézzük a megváltozott elnevezéseket.

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
3. Írás, szövegalkotás
5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről
6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése

⁷ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2007/nemzeti-alaptanterv> (Letöltve: 2012. 08. 17.)

A fejlesztési feladatokat életkori csoportok szerint tovább árnyalja a dokumentum: külön beszél az alsó tagozatról (1–4. évfolyam), a felső tagozatot két korcsoportra bontja (5–6. évfolyam és 7–8. évfolyam), végül a középiskolásokat egy csoportként kezeli (9–12. évfolyam). Vizsgálatunk szempontjából a 7–8. és 9–12. évfolyamokat tartjuk mérvadónak, mivel közvetlenül ezek készítik fel a diákokat a két legfontosabb megmérettetésre, ahol önálló szövegalkotási feladatot kell megoldaniuk: a középiskolai központi felvételtíztíre és a magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi vizsgára. A továbbiakban csak ennek a két korcsoportnak a fejlesztési feladatait fogjuk áttekinteni. Témánk szempontjából a fentebb felsoroltak közül a harmadik fejlesztési feladat a legfontosabb, de az összes többi terület is szoros összefüggésben van vele, ezért azokat is megvizsgáljuk.

3.2.1 Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése

Mint ahogy azt fentebb már kifejtettük, az anyanyelvi készségek közül talán a beszédkészség az a részterület, amely a legnagyobb hatással van a szövegalkotási készség fejlődésére és fejlettségére. Az egyedfejlődés során a szóbeli szövegalkotás mindig az elsődleges, az írásbeli szövegalkotás pedig mindig másodlagos. A szóbeli kommunikáció ugyanakkor teljesen más tulajdonságokkal bír a beszédhelyzetek különbségei miatt. A NAT 2003 alapvetően arra helyezi a hangsúlyt, hogy a diákok az adott kommunikációs helyzetnek megfelelően képesek legyenek önmagukat pontosan és változatosan kifejezni és másokat értőn meghallgatni, véleményüket tiszteletben tartani, valamint tudják kezelni a kommunikáció során fellépő zavarokat. A helyes, jól artikulált beszédmod, a mondat- és szövegfonetikai eszközök és a testbeszéd megfelelő és tudatos alkalmazása is külön figyelmet kap; ez a tudás azonban egyértelműen az élőszóbeli kommunikációs technikák tökéletesítését szolgálja. Hogy a szépirodalmi vonatkozást se hagyjuk ki, külön feladat a memoriterek szövegű előadása.

Az írásbeli szövegalkotás megalapozása szempontjából sokkal mérvadóbbak a dokumentum következő elvárásai:

Érvelés: érvek felkutatása, rendszerezése, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása. Törekvés a rendszeres önreflexióra és önkorrekcióna”, illetve: „Különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése hétköznapi kommunikációs helyzetekben, a tömegkommunikációban, verbális, hangzó és képi szövegekben; a művészetben (film, színház, fotó, képzőművészet) (NAT 2003: 7, 9–12. évf.).

Látható, hogy az érvelés mint a vélemény kifejezésének és a különböző nézőpontok ütköztetésének módszere külön kiemelkedik az élőszóbeli műfajok közül. Ez azt is jelzi, hogy igazán hosszú és alapos előkészítő munka áll az érettségi vizsga érvelő fogalmazása mögött,

hiszen az már megkezdődik az élszóbeli kommunikáció fejlesztése során. Külön kiemelnénk a „logikus gondolatmenet” és az „önkorrekció” hangsúlyozását, mert az írott szövegek létrehozása során ezek nagyon fontos készségek, amelyek elsajátítása már a szóbeli szövegalkotás során el kell, hogy kezdődjön. A különféle műfajú szóbeli szövegekkel és azok konvencióival való ismerkedés, majd mindezek tudatos alkalmazása is előkészíti a különböző írásbeli szövegműfajok létrehozását. A NAT 2007 az eddig elmondottakhoz képest nem tartalmaz változásokat.

3.2.2 Olvasás, írott szöveg megértése

A fejlesztési feladatok második csoportja az „Olvasás, írott szöveg megértése”. A bevezető, rövid összegzés a „különböző tartalmú és rendeltetésű (magáncélú, hivatalos, publicisztikai, tudományos, szépirodalmi) szövegek megértését, a szövegekben megformált értékek felfogását, megítélését, kritikáját, illetve befogadását, valamint a művészi szövegek metaforikus jelentéseinek megértését” (NAT 2003: 7) emeli ki mint fő célkitűzést. Ha visszautalunk az Alapelvek, célok fejezetben megfogalmazott prioritásra, amely a szépirodalmi művek tanulmányozásán keresztül vezet el a saját szövegek alkotásáig, akkor ahhoz képest itt egy sokkal szélesebb skáláját látjuk a szövegeknek, amelyek olvasása, megértése és elemzése alapozza meg a különböző műfajok megismerését és önálló létrehozását.

A szövegek feldolgozásának nagyon magas szintű elsajátítását irányozza elő a NAT 2003, amely tudásnak hasznosulnia kell a saját szövegek alkotása során is: „Képesség a különböző műfajú és rendeltetésű szövegek szerkezetének és jelentésrétegeinek feltárására és értelmezésére. A művek műfaji természetének megfelelő szöveg-feldolgozási eljárások ismerete és alkalmazása (pl. a kontextus, a téma, a műfaj megállapítása, új és ismert közléselem elkülönítése, logikai összefüggések felismerése, jelentésrétegek feltárása)” (NAT 2003: 8, 9–12. évf.). Mindezt kiegészíti a „Különböző stílusok és stílusrétegek felismerésének gyakorlása különböző rendeltetésű szövegekben, alkalmazásuk a szóbeli és **írásbeli kommunikációban**.” Hogy az olvasás nem pusztán szövegértést és az olvasott szöveg értelmezését, hanem a megszerzett ismeretek saját szövegalkotás során történő alkalmazását is jelenti, ahogy azt a következő idézet is megerősíti: „Képesség a szövegek kapcsolatának és különbségének felismerésére és értelmezésére (pl. tematikus, motivikus kapcsolatok, utalások, nem irodalmi és irodalmi szövegek, tények és vélemények összevetése), e képesség alkalmazása elemző szóbeli és **írásbeli műfajokban**”. Végezetül álljon itt még egy, az írásbeli szövegalkotást is hangsúlyozó idézet ugyanerről a fejlesztési területről: „A különböző olvasott vélemények összevetése, a különbségek és hasonlóságok felismerése, értelmezése és kritikája

szóban és **írásban**” (NAT 2003: 9, 9–12. évf., saját kiemelések). Az olvasás és szövegértés tehát minden kétséget kizáróan nagyon komoly szerepet játszik az írásbeli szövegalkotás előkészítésében, és semmiképpen sem korlátozódik kizárólag szépirodalmi szövegekre.

A NAT 2007-ben már a rövid összegzés is tartalmaz utalást a megszerzett képességek írásbeli használatára: „[...] értő hangos és néma olvasás, amely magában foglalja a különféle nyelvi szintek jelenségeinek felismerését, azonosítását, jelentésadó és jelentésmódosító szerepükre való reflexiót, a megértés szóbeli és írásbeli alkalmazását az elemi feladatmegoldástól a beszélgetésen át az önálló írásműig”⁸. Ez a tény még inkább kiemeli a két fejlesztési terület szoros kapcsolatát.

3.2.3 Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás

Vizsgálatunk szempontjából a leglényegesebb fejlesztési terület az Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás összefoglaló címet viseli. A területet áttekintő bevezető gondolatok az írásbeliség normáinak és az alapvető európai és magyar műfajoknak az elsajátítását emelik ki, valamint hangsúlyozzák a személyiség és az egyéniség kifejezésének lehetőségét az írásbeli szövegek alkotása által: „A kreatív írás, az önkifejezés, az egyéni stílus fejlesztése” (NAT 2003: 9). A normakövető helyesírás megszilárdítása mellett megfogalmazódik még az életkornak megfelelő, esztétikus és olvasható kézírás kialakításának igénye is.

A terület részletes kifejtése az írásképpel kezdődik, ahol a 9–12. évfolyamon megjelenik a „hatékony egyéni írásmód” (i. m. 9) elsajátításának szükségessége is. Oktatóként gyakran szembesülünk azzal, hogy az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók nem képesek saját kézírásukat folyamatosan olvasni, azaz nem tudtak kialakítani egy hatékony írásképet maguk számára. A probléma tehát mindenképpen valós, és az íráskép folyamatos csiszolására szükség van az iskolarendszerű képzés befejezéséig. A terület további négy fő feladatot határoz meg részletesen, ezek a szövegalkotás, nyelvtan/nyelvhelyesség/helyesírás, önkifejezés és terjedelmesebb szövegek írása. A következőkben külön tárgyaljuk a 8. évfolyam, illetve a 12. évfolyam végére megszerzendő készségeket, hogy jól lássuk, milyen követelményeknek kell megfelelni e két képzési szakasz végén, és ennek megfelelően milyen fogalmazási feladatot kell tudni teljesíteni a korábban említett két írásbeli megmérettetésen.

3.2.3.1 7–8. évfolyamok

A 7–8. évfolyamok feladata szövegalkotás terén különböző szövegtípusok és műfajok megismerése és létrehozása, mely szervesen ráépül az alsóbb két évfolyam szövegalkotási

⁸ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2007/nemzeti-alaptanterv> (Letöltve: 2012. 08. 17.)

feladataira. A dokumentum alkotói itt példákkal élnek ennek illusztrálására, amelyek minden bizonnyal mérvadóak a helyi tanterveket készítő szakemberek számára. Mindezek miatt nem mellékes idézni, hogy pontosan milyen szövegtípusok ismeretét várja el a dokumentum. Az 5–6. évfolyamokon szükséges rövidebb leírások, elbeszélések, jellemzések készítése, illetve személyes vagy olvasmányélmények megfogalmazása ugyanezen műfajokban. A 7–8. évfolyamokon előbbiek kiegészülnek a következőkkel: „leírás, a különböző nézőpontú elbeszélés és jellemzés gyakorlása, ismertetés és vélemény készítése stb.” (NAT 2003: 10).

A nyelvtan/helyesírás/nyelvhelyesség témakörében a különböző stílusértékek felismerése és tudatos használata jelenik meg ezeken az évfolyamokon plusz tudáselemként. Az önkifejező, kreatív írás további szövegtípusokkal és műfajokkal gyarapítja az eddigi palettát: „párbeszédek írása, dramatizálás, párbeszédes forma átírása epikus formába, érvelés stb.” (i. m. 10). A különböző nézőpontok érvényesítése a szövegalkotás során ezeken az évfolyamokon is megjelenik. Végezetül a tanulóknak el kell sajátítaniuk az anyaggyűjtést és az anyag elrendezését rövidebb szövegek alkotásához, mindezt kezdetben tanári segítséggel, később csoportosan, végül pedig önállóan.

3.2.3.2 Középfokú oktatás

A 9–12. évfolyamokon a megismerendő műfajok száma, melyeknek önálló létrehozása is feladat, a többszörösére nő. A sor így kezdődik: „levél, önéletrajz, kérvény, pályázat, jellemzés, leírás” (i. m. 10), ahol láthatjuk, hogy a társadalmi élet műfajai is megjelennek. A nyelvtani/nyelvhelyességi/helyesírási területen az ismeretek megszilárdítására helyeződik a hangsúly a középfokú oktatás során, illetve a helyesírási szabályok tudatosítása az elvárás. A kreatív szövegalkotás alatt szerepel a sajtóműfajok gyakorlása, amely egyúttal a megismerésüket is magában foglalja, hiszen az alsóbb szinteken ezek nem jelentek meg. Az eddig megismert szövegműfajok, mint pl. az elbeszélés esetében a személyességre, élményszerűsége, a különféle stílusok és hangnemek használatára tevődik át a figyelem, illetve az önkifejezés művészi formáira is lehetőség nyílik: „verses-rímes szövegek alkotása.” (i. m. 10) Feltűnő, hogy ez a részterület kapja a legtöbb figyelmet a szövegalkotáson belül, vagyis az írás élményszerűségének felfedezésére és megtapasztalására különös gondot kell, hogy fordítson a középfokú oktatás. Végezetül a hosszabb terjedelmű szövegek alkotása egészíti ki a középszintű szövegalkotási képességeket, ami újabb műfajok megismerését teszi szükségessé: „beszámoló, ismertetés, esszé, egyszerűbb értekezés”, valamint „hosszabb felkészülést igénylő esszé, pályázat, értekezés, műértelmezés” (i. m. 10).

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás fejlesztési terület további öt feladatot nevesít, így jelölve ki azokat a tudás- és kompetenciaelemeket, melyek megszerzése és elsajátítása az egyes korcsoportok számára kívánatos és szükséges. A feladatok közül kiemelkedik és a meglepetés erejével hat az olvasóra az elsajátítandó műfajok sokfélesége, valamint az önkifejező, kreatív írás fontossága.

A NAT 2007 az előbbieken túl már a bevezető gondolatokban kiemeli a jegyzeteléstechika és a vázlatkészítés elsajátításának szükségességét, amely készségek egyértelműen az önálló információfeldolgozást és tanulást segítik elő. Ugyanitt tovább erősödik az a korábbiakban már kialakult képünk, hogy mennyire lényeges célkitűzés a sok és különféle műfaj megismerése és használata, valamint az egyéniség kifejezése az írás által. Fontosságuk miatt idézzük az erre vonatkozó gondolatokat.

Szövegtípusok és műfajok széles körének alapos ismerete, normakövető írásmód az alapvető műfajokban. A műfajokhoz kötődő hagyományok, nyelvi-stilisztikai és kommunikációs jellegzetességek szerepének felismerése és kreatív alkalmazásuk saját írásműben. Saját álláspont pontos, változatos, önálló kifejtése különféle nyelvi formákban. Kiegészítés, újraírás, kreatív írás.⁹

A korábban bemutatott öt fejlesztési terület esetében komoly változásokat nem tapasztalunk, mindössze az elektronikus műfajok megismerését és az elektronikus források használatát látjuk újdonságként, melyek a digitális kompetenciával vannak összefüggésben, továbbá a már korábban említett jegyzeteléstechikát, amelynek alapjait már a 7–8. évfolyamokon el kell sajátítani. Apró változás, hogy a tanult helyesírási és nyelvtani szabályok normakövető alkalmazásának igénye is bekerült még a dokumentumba.

3.2.4 A tanulási képesség fejlesztése

A negyedik fejlesztendő terület a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen belül a tanulási képességek fejlesztése. Ez a terület az „információk megszerzésének és feldolgozásának” (NAT 2003: 10) módszereibe vezeti be a diákokat. Már a 7–8. évfolyamokon követelmény az elemi gyakorlottság megszerzése az információk alkalmazásában és forrásuk feltüntetésében. A középiskola végére pedig, a dokumentumnak megfelelően, pontos tudással kell rendelkezni az információk felhasználásának lehetőségeivel kapcsolatban: „a források megjelölése, az idézés formai és etikai szabályai, jegyzetek készítése” (NAT 2003: 11, 9–12. évf.). A jegyzetek vagy vázlat készítésére szervesen épül rá az önálló írásmű létrehozása különböző műfajokban a 9–12. évfolyamokon, ami a már korábban is kiemelt műfaji ismereteket hangsúlyozza ismételten. Végül az összefoglalás technikáinak megismerése és egyre önállóbb alkalmazása

⁹ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/2007/nemzeti-alaptanterv> (Letöltve: 2012. 08. 17.)

kapcsolódik még a szövegalkotáshoz mind a két fentebb említett korcsoportban. A NAT 2007 nem hoz be további elsajátítandó ismereteket a szövegalkotás vonatkozásában ezen a fejlesztési területen.

3.2.5 Ismeretek az anyanyelvről

A NAT 2003 következő fejlesztési területe az anyanyelvi ismeretek. Már a bevezető gondolatsor is hangsúlyozza a nyelvtani, nyelvi, szemiotikai, stilisztikai és szövegtani ismeretek alkalmazásának fontosságát nemcsak a szövegek megértésében és elemzésében, de az írásbeli szövegalkotásban is. Az ismeretek produktív alkalmazása tehát itt is kiemelt szerepet kap. Ugyanitt találkozunk azzal a megfogalmazással, mely szerint az anyanyelvre vonatkozó tudás lehetővé teszi az „igényes önkifejezés” megvalósulását is (NAT 2003: 11). A szövegnek alacsonyabb szintű nyelvi egységekre vonatkozó ismeretek megszerzése és gyakorlása a felső tagozat utolsó két évfolyamán zajlik. A szövegszintű és afölötti (szociolingvisztikai, pragmatikai) ismeretek és ezek alkalmazásai különböző szövegtípusok és műfajok létrehozása során a középfokú oktatás évfolyamain valósul meg az anyanyelvi ismeretek bővítése keretében.

A dokumentum újfent kitér a helyesírás és nyelvhelyesség kérdésére. A 7–8. évfolyamon elvárt a saját szövegek először tanári segítséggel, majd önállóan történő helyesírási javítása. A középfokú oktatás végére el kell jutni a következőkben megfogalmazott helyesírási készség megszerzéséhez: „Önálló kézikönyvhasználat mellett törekvés kifogástalan helyesírású tervezett szöveg megírására” (i. m. 12). Ebből a gondolatból a „törekvés” szót emelnénk ki, a tanulónak azt az igényét és szándékát, hogy az elkészült szöveg mű helyesírási lag valóban kifogástalan legyen. Mindezek mellett az anyanyelvi ismeretek olyan magas szintjére is el kell jutni, amely lehetővé teszi a diákok számára a szövegalkotás során felmerülő nyelvhelyességi problémák önálló megoldását is.

A NAT 2007 egy apró, de nem lényegtelen korrekciót tartalmaz a fejlesztési terület bevezető gondolataiban, mely szerint nemcsak a szöveg jelentésével és stílusával kapcsolatos ismereteket kell tudni alkalmazni a szövegalkotás, -értés és -elemzés során, hanem annak „**felépítésére, működésére**”¹⁰ vonatkozókat is (saját kiemelés). Azt gondoljuk, hogy ezek a tényezők pont a szövegek alkotásakor válnak igazán fontossá, és nagyban elősegíthetik az önálló szövegek sikeres létrehozását. A továbbiakban nem találunk eltérést a két dokumentumban.

¹⁰ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2007/nemzeti-alapntanterv> (Letöltve: 2012. 08. 17.)

3.2.6 Ismeretek az irodalomról

A hatodik fejlesztési feladat az „irodalom mint művészet” és az „olvasás mint műélvezet” (NAT 2003: 13) megismertetését tűzi ki alapvető célul. Figyelemre méltó, hogy a kirívóan bőségesen, 16 pontban megfogalmazott feladatok közül csak egyetlen részfeladat kötődik a szövegalkotáshoz. Ez a következőket tartalmazza a 7–8. évfolyamon tanuló diákok számára: „Elbeszélő művek önálló olvasása, feldolgozása a klasszikus és a kortárs felnőtt és ifjúsági irodalom köréből. Kreatív történetelbeszési és történetátírási gyakorlatok.” Ugyanez az ismeretkör a középiskolás diákok számára a következőképpen bővül: „Különböző típusú, terjedelmű és műfajú – klasszikus és kortárs, magyar és világirodalmi – epikai művek elemzése és értelmezése. A megtapasztalt formák és stilisztikai, nyelvi sajátosságok alkalmazása a mindennapi történetmondásban és a kreatív írásban” (i. m. 14).

A NAT 2007 ismét a fejlesztési terület bevezetőjében tartalmaz új gondolatokat, amelyek nem elhanyagolhatóak a helyes összkép kialakítása szempontjából. Az egyik, kutatásunk szempontjából lényeges kiegészítés a következő: „A műnemek és a műfajok hagyománya mint a műalkotás megértésének egyik vonatkoztatási pontja”¹¹. Eddig is láttuk már, hogy a műfajok megismertetése milyen fontos feladata a nyelvi és irodalmi képzésnek, és ezt a vonulatot csak tovább erősíti a fenti idézet is.

3.2.7 Az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

A fejlesztési feladatok közül az utolsó terület az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése. A nyolc részfeladatból csak egy tartalmaz utalást az írásbeli szövegalkotásra, illetve a bevezető gondolatok említik meg az önkifejezés kulturáltságát, ami utalhat mind a szóbeli, mind az írásbeli megnyilatkozásokra is, bár erre való iránymutatást később a feladatok kifejtése nem ad. A címben megnevezett, sokrétű feladatok közül az önálló szövegalkotásban csupán a humor kommunikációs funkcióinak megismerése és alkalmazása jelenik meg követelményként. A NAT 2007-ben semmi változást nincs a fejlesztési terület feladatait illetően.

3.2.8 A fejlesztési feladatok összegzése

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a magyar nyelv és irodalom műveltségterület minden egyes fejlesztési komponense kitér az írásbeli szövegalkotásra a 7–8. és 9–12. évfolyamokon is, azaz a magyar nyelv és irodalom tantárgyak komplex módon fejlesztik az írásbeli szövegalkotást. Hangsúlyos elemként jelenik meg az elsajátítandó műfajok bősége

¹¹ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2007/nemzeti-alaptanterv> (Letöltve: 2012. 08. 17.)

(minimálisan 15 féle), az önkifejező, kreatív írás, a stílusok és hangnemek sokszínűsége és az egyéni stílus kialakítása. A követelmények összességében igen magas szintű íráskészség megszerzését vetítik előre a középszintű oktatás befejezésére.

Rövid megjegyzésként még ide kívánczik annak megállapítása, hogy a vizsgált két NAT által meghatározott többi műveltségterületet áttekintve egyértelmű, hogy a diákoknak más területeken is hasznosítaniuk kell írásbeli szövegalkotási képességeiket. Legnagyobb mértékben a matematikai és a művészeti oktatás épít az írásbeli szövegalkotási képességekre, de találunk írásban megoldandó feladatokat az „Ember és társadalom”, „Földünk – környezetünk” és az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” tárgykörében is. A leggyakrabban elvárt műfajok közé tartoznak a következők: saját gondolatok, vélemény közlése írásban; állítások, kérdések megfogalmazása; önálló leírások, beszámolók, értelmezések, bizonyítások és cáfolatok készítése; kiselőadások, elemzések és esszé írása (NAT 2003: 21–74). Mivel az "Élő idegen nyelv" műveltségterület fejlesztési feladatai között csak a négy alapkészség szerepel (beszédértés, beszédkészség, olvasásértés, írás), és a közvetítés készsége nem jelenik meg követelményként, ezért az írásbeli szövegalkotási feladatok csak az adott idegen nyelven, a nyelvtudás aktuális szintjének megfelelő szövegtípusokban vannak jelen.

3.3 Kerettantervek

A kerettantervek a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és a helyi tantervek között elhelyezkedő dokumentumok, melyek tovább konkretizálják és már évfolyamokra lebontva tartalmazzák minden tantárgy tananyagát és az elvárt tevékenységi formákat, amelyek az adott évfolyam megkezdésének és az onnan történő továbblépésnek feltételei. Ezzel még inkább behatárolják a tanár feladatait, és pontosítják az elvégzendő munkát. Érdemes idézni a gimnáziumi kerettantervet, amely a 17/2004. (V.20.) OM rendelet 3. számú mellékleteként jelent meg 2008. március 28-án az oktatási és kulturális miniszter által kiadott módosításban. Ez azt jelenti, hogy az általunk vizsgált időszakban a kerettantervek nem változtak. Az idézett részlet a 9. évfolyam belépő tevékenységformáit írja le az általunk vizsgált területen.

3. Írás, szövegalkotás

Szövegátalakítás hangnem- és szempontváltással, tömörítés megadott terjedelemben, szövegfeldolgozás megadott kérdések, szempontok alapján.

Szabatos szövegalkotás a felépítés, tagoltság, kifejtettség, tartalmasság, koherencia, kifejezőmód és a műfaj figyelembevételével különféle témákban.

A címzettnek, a témának, a beszédhelyzetnek megfelelő szóbeli megnyilatkozás a személyes érintettség kifejezésével.

Különböző nézőpontú értékelések érveinek összevetése alapján önálló állásfoglalás különféle műfajokban, például glossza, recenzió, könyvajánlás, kiselőadás formájában.

Kreatív gyakorlatok az „alkotótárs” helyzetéből, művek szereplőinek jellemzése egy másik szereplő nézőpontjából, jelenetek előadása hangnemváltással, egy-egy versszak írása kötött formában, befejezésváltozatok alkotása, történetátírás új nézőpontból, hiányzó szövegrészek beírása, szakaszok, illetve sorok rendjének újraalkotása.

Szereplők – drámai szituációhoz kötődő – feltételezhető gondolatainak megfogalmazása.

Rendezői utasítás írása egy-egy jelenethez: színpadkép, színpadi mozgás, díszlet, jelmez.

Vizuális elemek (kiemelések, betűtípusok, színek, illusztrációk) tudatos alkalmazása az írott nyelvben (pl. beszámoló, portfólió, informatikai háttérű szövegek, különféle publicisztikai műfajok stb.).¹²

Egyértelműen megállapítható, hogy a kerettanterv összhangban van a NAT 2003 és 2007 korábban ismertetett elvárásaival, megismétli annak hangsúlyos elemeit az írásbeli szövegalkotás területén. Egyetlen dolgot nem említ csak, az pedig az érettségi vizsga. Ezt a jelenséget veti fel korábban Kerber Zoltán (2002: 59) is, jelezve, hogy az érettségi „szabályozó, tantervet felülíró dokumentumként jelenik meg”. Mint látjuk, ebben nem történt változás az évtized végére sem. Amíg azonban az érettségi követelményei nem változnak meg például a szövegalkotás területén, addig az sem várható el, hogy a pedagógusok a napi gyakorlatban ne elsősorban arra készítsék fel a tanulókat, ne vizsgacentrikusan oktassanak. Ezért szükséges alaposan megvizsgálnunk a vizsgahelyzetek szövegalkotási feladatait, hogy világos képet kapjunk arról, milyen feladattípusokra készít is fel valójában a gyakorlatban az oktatás.

3.4 Az írásbeli szövegalkotás vizsgái a közoktatásban

Az írásbeli szövegalkotás az egyik legösszetettebb kommunikációs tevékenység. Alapja, mint azt már korábban többször hangsúlyoztuk, a szóbeli szövegalkotás, amelynek fejlődése az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan zajlik, illetve a szövegértés, amely megelőzi a szöveg létrehozását. Az írásbeli szövegalkotás célzott fejlesztése így csak később jelenik meg az oktatásban, pontosan az általános iskola harmadik tanévében, és az egyes szövegtípusokhoz köthető. A tanulók megtanulják, hogyan kell leírást, elbeszélést, levelet stb. írni, valamint általános szövegtani és retorikai ismereteket is szereznek. Ez utóbbi már a középiskolai oktatás része, amelynek végső célja a magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi fogalmazási feladatára való felkészítés (Adamikné 2001).

A közoktatás során két vizsgahelyzettel találkoznak a tanulók, amikor olyan fogalmazási feladatot kell megoldaniuk, amelynek eredményét központi javítási útmutató alapján javítják és értékelik, mindkét esetben középiskolai szaktanárok. Az első az általános iskolai tanulmányokat összegző középiskolai központi felvételi magyar nyelv és irodalomból.

¹² <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis> (Letöltve: 2012. 10. 03.)

A komplett feladatsorra, amely két részből áll, 45 perc áll rendelkezésre, de külön figyelmeztetik a felvételizőket, hogy az utolsó, szövegalkotási feladatra hagyjanak legalább 10–15 percet. A diákoknak itt az a feladata, hogy egy megadott címnek megfelelő, 10–12 mondatos fogalmazást írjanak. Jelenleg nem kötelező minden nyolcadik évfolyamos diáknak központi felvételi vizsgán részt vennie, mivel a középfokú oktatási intézmények maguk dönthetik el, hogy milyen módon iskolázzák be tanulóikat¹³. Csak példaként említjük, hogy a 2011/12-es tanévre történő beiskolázás során a középfokú iskolák 45,1%-a tartott felvételi vizsgát¹⁴, azaz a továbbtanulók az oktatási intézmények csaknem felébe csak úgy nyerhettek felvételt, ha részt vettek a központi felvételi vizsgán. Ebből a szempontból nem elhanyagolható ez a vizsga és annak szövegalkotási feladata, hiszen a tanulmányokban való továbbhaladás elengedhetetlen részét képezi.

A második megmérettetés, amely során a tanulóknak írásbeli szövegalkotási képességeikről számot kell adniuk, az írásbeli érettségi. A magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségijének szövegalkotási feladata hagyományosan megkoronázta az anyanyelvi és irodalmi képzést, mert egyesítette magában a két tantárgy 12 évnyi ismereteit. A 2005-ös érettségi reformig egyedülálló, integráló feladatként mérte a jelölteknek a magyar irodalom tantárgy körébe tartozó tudását és műelemző készségét, valamint szövegalkotási, nyelvhelyességi, helyesírási képességeit, stilisztikai érzékét.

A kétszintű érettségi bevezetésével a középszintű vizsgán egy differenciáltabb fogalmazási feladat mellett megjelent egy szövegértési feladatsor is, amely a magyar nyelv tantárgy tárgyi tudását hivatott mérni. A szövegalkotási feladat így értelemszerűen lerövidült: időben a korábbi 240 percről 180 percre, majd ennek egyenes következményeképpen terjedelmében is csökkent: a korábban elvárt 5–8 oldalról a gyakorlatban megvalósuló 3–4 oldalra. További változás, hogy az addig szigorúan alkotó- és műközpontú elemzések, értelmezések mellett egy új szövegtípus is helyet kapott a feladatok között. Az értelmező-elemző és összehasonlító-elemző fogalmazáson túl harmadik lehetőségként már érvelés is választható. Ez a szövegtípus átfogóbban reflektál az irodalmi tanulmányokra, és az érvelés mint műfaj helyes létrehozása is egyaránt fontos értékelési szemponttá lép elő. Sok érettségiző diák válláról lekerült ezzel az egy konkrét, gyakran a tanulmányok során meg sem ismert irodalmi mű értelmezésének nyomasztó terhe, és a gyakorlati tapasztalatok szerint az érettségi

¹³ <http://www.oh.gov.hu/kozoktatas/aktualis-beiskolazasi/felveteli-kozepfoku-iskolakban-2011-2012-kiadvany#i> (Letöltve: 2012. 08. 15.)

¹⁴ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/kifir2011/kifir_oh_2011_prez_nyek.pdf (Letöltve: 2012. 08. 15.)

legnépszerűbb szövegalkotási feladata lett az érvelés. Úgy tűnik, hogy ezzel a feladattal lehet a leginkább elkerülni a félresikerült műértelmezések okozta gyenge eredményeket. Az érettségizők zöme úgy véli, hogy az érvelési technika megtanulása és alkalmazása már önmagában a siker záloga. A másik választható szövegtípus egyfajta szövegmagyarázatként értelmezhető, mely Kádárné szerint elemző és szintetizáló értekezés is egyben. „A szövegmagyarázat írója [...] a szövegegészből a részek egyenkénti értelmezésével és egymásra vonatkoztatásával igyekszik kibontani a magyarázni kívánt szöveg mélyebb, rejtettebb, teljesebb értelmét. Szövegmagyarázat a verselemzés is, a magyar irodalomórák és érettségi írásbelik egyik szokásos szövegformája” (Kádárné 1996: 41–42), Az irodalmi művek összetett jelentésrétegeinek feltárása, értelmezése majd a következtetések, összehasonlítások összegzése nemcsak jó íráskészséget megkövetelő feladat, de önálló látásmódot és irodalmi érzékenységet is feltételez.

Az emelt szintű magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga fogalmazási feladatai némileg eltérnek a középszintű feladatoktól. A legnagyobb különbség a két vizsga között az, hogy emelt szinten nincs választási lehetőség, és három különböző fogalmazást kell írniuk a vizsgázóknak. Ezeknek a fogalmazásoknak a terjedelme azonban jóval rövidebb; egyenként 1–1,5 oldal az elvárt hossz. A három szövegalkotási feladat három különböző műfajt takar: a Műértelmezés idézi fel a hagyományos műelemző fogalmazást, a Reflektálás egy jelenségre cím alatt érvelő-véleménykifejtő írásművet kell létrehozni, míg a Gyakorlati írásbeliség megfogalmazás egy közéleti műfajú szöveg alkotását, leggyakrabban levélírást jelent. Az emelt szintű írásbeli vizsga időtartama 240 perc, de ezalatt egy terjedelmes nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsort is meg kell oldani a jelölteknek. Megjegyzendő, hogy az emelt szintű vizsgák még mindig messze vannak az általános elterjedtségtől. A 2012-es érettségi időszakban például az összes a vizsga 0,078%-a volt emelt szintű. Bár ez a számadat 22%-os emelkedést mutat a korábbi évhez képest¹⁵, még mindig nagyon alacsony. A csekély emelt szintű vizsgázói létszám különösen igaz a magyar nyelv és irodalom tantárgyra, mivel nagyon nagy a különbség a két szint között, és ez különösen igaz a szóbeli vizsga témaköreire. Ezért a középiskolai tanulmányokat záró kimeneti vizsgaként a továbbiakban a középszintű vizsga szövegalkotási feladatát vesszük iránymutatónak.

¹⁵ http://www.felvi.hu/felveteli/erettsegi/erettsegi_2012/erettsegi_2012 (Letöltve: 2012. 08. 14.)

3.4.1 Írásbeli szövegalkotási feladatok és értékelésük a középiskolai felvételin

Először tekintsük át röviden a 2004-től 2012-ig terjedő időszak középiskolai felvételi feladatsorainak írásbeli szövegalkotási feladatait! A vizsgált kilenc év alatt 18 szövegalkotási feladat született, de mivel a pótfelvételek mindig megismétlik az eredeti felvételek szerkezetét és feladattípusait, így egy évben nem találkozunk eltérésekkel a szövegalkotási feladatok típusait vizsgálva. Az adatok forrása a <http://www.oh.gov.hu/korabbi-beiskolazasi/korabbi-beiskolazasi> honlap, amelyen keresztül elérhetőek a korábbi felvételi feladatok és javítási útmutatóik is.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a felvételi szövegalkotási feladatok választási lehetőséget nem adó, 10–12 mondat terjedelmű, összefüggő szövegek, melyek négy műfajba sorolhatóak (elbeszélés, leírás, véleménykifejtés, érvelés), és az igényes, művelt köznyelv stílusában kell, hogy íródjanak. Jellemzően nincs címzettük, tehát kontextusba nem helyezhetőek, és gyakran címük sincs, valamint a terjedelmen kívül általában csak egy irányító szempont adott az elkészítésükhöz – egy cím, egy záró vagy kezdő mondat, néhány szó, amelyeknek szerepelni kell a szövegben, vagy egy kép. Gyakran a műfaj megnevezése helyett is a semleges ’fogalmazás’ szóval említik az írásművet, ami további feladatot ró a vizsgázókra. A felvételiző diákok tehát tulajdonképpen nem sok fogódzót kapnak annak eldöntéséhez, hogy milyen szöveg megalkotását várják tőlük. Kivételt mindezek alól a 2006-os és a 2012-es szövegalkotási feladatok képeznek, de ezek részletezésétől most eltekintünk.

Ezek után vizsgáljuk meg, hogy milyen kritériumok alapján történik a szövegalkotási feladat javítása. Először is meg kell állapítanunk, hogy több típusú javítási útmutató készült az évek alatt a fogalmazási feladatokhoz, és ezek évről évre egyre pontosabban írják körül az elvárt teljesítményt. A 2004-es és 2005-ös, a 2007-es és 2008-as, valamint a 2009–2012-es javítási útmutatók mutatnak közös jegyeket. A 2006-os feladatsor javítása a feladatok szokatlansága miatt eltér az összes többitől. A feladatra kapható összpontszám is változó, 8 és 15 pont között mozog, de az utóbbi négy évben stabilan beállt tíz pontra. A fő kritériumok azonban gyakorlatilag változatlanok maradtak, függetlenül attól, hogy a pontszámok és a pontokat meghatározó leírások hogyan módosultak az évek során. Ezek a következők: tartalom, szerkesztés, kifejezésmód/megfogalmazás/stílus, nyelvhelyesség és helyesírás, illetve idővel utolsó kritériumként megjelent még az írásképek.

Első helyen áll a tartalom, melynek esetében állandó elvárás az eredetiség, ötletesség, szellemesség; a sablonos, közhelyes, semmitmondó fogalmazások kevesebb pontszámot érnek. Az irányító szempont megfelelő alkalmazását, beépítését is itt kéri számon a szöveg alkotójától, valamint a címnek való megfelelést, ha egy adott cím alapján készül az írásmű.

A második szempont a szövegek értékelésekor mindig a szerkezet. A szövegnek szerkezetileg minden esetben lezárt, tagolt és kerek egésznek kell lennie, amely koherens mondatokból áll és logikus felépítésű, valamint formailag is jól tagolt, és megfelel a terjedelmi előírásoknak. Az első két feltétel maradéktalan teljesítése maximálisan három-három pontot ér. Minden feladatsor esetében a szöveg tartalmára és szerkezetére adható a legmagasabb pontszám, leggyakrabban három pont, tehát ezek az elbírálás fő szempontjai.

A harmadik szempont megnevezése többször változott, kezdetben a kifejezésmód, megfogalmazás, majd később a stílus, szóhasználat kifejezések jelentek meg. Fontos megjegyezni, hogy 2007-től konkrétan megfogalmazódik a köznyelv használatának elvárása, 2009-től pedig a témának és a köznyelvi normának megfelelő stílus és szóhasználat az elbírálás szempontja, az ennek megfelelő szövegezés pedig maximálisan egy pont odaítélését teszi lehetővé. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy akár egy, a javító tanár által nem helyénvaló stílusértékűnek minősített szó is a pont megvonását jelentheti, illetve hogy a szókinés változatossága, gazdagsága és értelmi helyénvalósága a szövegben eléggé alulértékelt szempont.

A negyedik szempont a szöveg helyesírása. A helyesírás értékelésénél figyelhető meg talán a legtöbb változás és szigorítás az évek előrehaladtával, és csak az nem változott, hogy erre a szempontra maximum két pont adható. Összességében elmondhatjuk, hogy ezen a területen is nagyon szigorú feltételeknek kell megfelelni a felvételizőknek.

Az ötödik értékelési szempont a nyelvhelyesség, melynek megítélése és értékelése meglehetősen változó képet mutat. Leginkább az a benyomásunk adódhat, hogy a feladat készítői szinte évről évre átértékelik a nyelvhelyesség kérdését, és nincs kialakult vélekedés arról, hogy milyen, kifogástalan vagy megfelelő nyelvhelyességi elvárásoknak kelljen megfelelni a fogalmazásnak. Ugyanakkor a kettő megkülönböztetésére sincs semmilyen kritérium, és úgy tűnik, hogy maga a nyelvhelyesség fokozatosan bele is olvad a stílusba.

Az utolsó kritérium, az íráskép először 2006-ban jelent meg, és egy vizsgapontot ért, ha rendezettnak találta a javítótanár. Legközelebb csak a 2011-es útmutatóban köszön vissza ez a szempont, és olyan módon, hogy az addig a nyelvhelyességre adható egy pont kerül át a külalak és az íráskép értékeléséhez. Ez a gyakorlatban azt eredményezi, hogy a nyelvhelyesség / nyelvhasználat rovására kerültek fel ezek az egyértelműen esztétikai szempontok, melyek megítélése még az előbbinél is szubjektívabb lehet.

A javítási útmutatók elemzése alapján összegzésként megállapíthatjuk, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy középiskolai felvételi feladatsorának szövegalkotási feladata ezt a képességet a maga komplexitásában kéri számon, azaz a megszülető írásműveknek teljes

egészében meg kell felelni szinte minden, a szövegekkel szemben támasztható kritériumnak. Tehát a rendelkezésre álló, maximum 10–15 percben egy tökéletes, minden szempontnak megfelelő, bár rövid szöveget kell létrehozni. A diákoknak ezért készség szinten kell rendelkezniük azokkal az ismeretekkel, amelyek alapján egy ilyen írásművet el tudnak készíteni. Ezek után szinte joggal kérdezhetjük, hogy milyen feladata marad a középfokú oktatásnak a szövegalkotás terén.

Idekíváinkozik még Tolcsvai Nagy (2001: 107) megállapítása, mely szerint egy rövid terjedelmű szöveg megértése nem feltétlenül könnyebb, mint egy hosszabb terjedelműé, mivel egy rövidebb szöveg sokkal nagyobb mértékben támaszkodik a kontextusra és a közös előismeretekre, mint egy hosszabb, kifejtettebb szöveg. Ha továbbvisszük ezt a gondolatmenetet, egyértelművé válik, hogy a rövidebb szövegek megalkotása sem feltétlenül könnyebb, mint a hosszabb szövegeké, mert ugyanúgy meg kell teremteni azt a beszédhelyzetet, amelyben értelmezhetővé válik a szöveg, és erre csak 2–3 mondat áll rendelkezésre. Valószínűleg ezért tartják a legnehezebb szövegegységnek a diákok a bevezetést.

3.4.2 Írásbeli szövegalkotási feladatok és értékelésük az érettségien

Vizsgáljuk meg az érettségi reformig visszamenőleg a magyar nyelv és irodalom tantárgy érettségi szövegalkotási feladatait! A feladattípusok tekintetében semmiféle változás nem tapasztalható, minden évben három feladat közül választhattak az érettségizők: érvelés, egy mű értelmezése vagy összehasonlító elemzés volt a feladat, amelynek elkészítésére 180 perc állt rendelkezésre. A 2005 előtti szövegalkotási feladatok továbbélését jelenti az irodalmi művek önálló vagy összehasonlító elemzése, míg a közoktatás 12 éve alatt tanított sokféle műfaj közül egyedüli, kitüntetett szerepet kap az érvelés. Horváth Zsuzsanna (1998: 155) rámutat, hogy ez az a műfaj, ahol leginkább tetten érhető a kritikai gondolkodásmód, a „deduktív, tapasztalati és történelmi gondolkodás ötvözete”. Molnár Edit Katalin (2009a: 145–146) szerint azért jó választás a nyelvi fejlettség mérésére az érvelés, mert „érettségi anyaggá emelése a legtöbb hasznót hozhatja az azt megelőző hosszú fejlesztőmunka terén, [...] [és] az elsajátított műveltség értékelésének jó eszköze lehet”.

Mind a három feladat új követelmény a felvételi szövegalkotási feladatokhoz képest, de nagymérvű szűkülést is jelent a korábbi műfaji sokszínűséggel szemben. Az elvárt terjedelem tekintetében is nagy a változás: a 10–12 mondatos fogalmazásokkal szemben minimum három oldal hosszú írásművet kell tudni létrehozni az érettségien. Összességében elmondhatjuk, hogy egy rövid időszakot kivéve az érvelő fogalmazások egyértelműen a 12 év, gyakorlatilag pedig a

középiskolai négy év alatt megszerzett irodalmi műveltséget és olvasmányélményeket kéri számon a vizsgázókon. Megállapítható tehát, hogy a felvételi fogalmazásokban elvárt és pontokkal jutalmazott egyedi, szellemes és ötletes, valamint a 2003-as és 2007-es NAT-ban oly sokszor visszaköszönő kreatív és önkifejező írásról a hangsúly és az elvárás az érvelésekben is áttevődik arra, hogy milyen szépirodalmi repertoárt tud felvonultatni a vizsgázó véleménye érvrendszereként. Tehát az írásmű tartalmi sikere leginkább a megszerzett irodalmi műveltségtől függ, mivel „a szövegalkotás a személyes tudásunk strukturálását és prezentálását jelenti” (Molnár 2000: 52), tehát csak arról a témáról tudunk írni, amelyet ismerünk. Az önkifejezés mindössze abban mutatkozhat meg, hogy a vizsgázó valami mellett vagy ellen érvel-e írásával, és hogy ehhez milyen műveket választ. Mindezekén túl, ha a feladat lehetővé teszi, végül személyes álláspontját is kifejtheti. A vizsgaközpontú középfokú oktatás ezzel a kimeneti követelménnyel erősen beszűkíti a szövegalkotási gyakorlat mozgásterét, és beigazolja a NAT 2003-ból fentebb már idézett, és a NAT 2007-ben változatlanul megjelenő, a szövegalkotás szépirodalom-központúságára vonatkozó tételt. Bár műfajilag az érvelés eltér a másik két szövegalkotási feladattól, amelyek műelemző, illetve összehasonlító műelemző esszék, de egyértelmű, hogy mind a három feladat alapvetően az irodalom tantárgy tantárgyi ismereteit hivatott ellenőrizni egy meglehetősen bonyolult, összetett formában: egy komplex szövegalkotási feladaton keresztül.

Minden bizonnyal ennek a helyzetnek is köszönhető, hogy középiskolai magyartanárok és oktatáskutatók tollából is lehet olvasni a műfaji sokszínűség igényéről:

Kár, hogy más országok gyakorlatát nem követjük abban, hogy érettségi dolgozatot is több szövegtípusban íratnánk, pl. esszéisztikus, meggyőző, leíró, elbeszélő, tanácsoló stb. műfajban. (Borosné és Schlettné 1996: 26)

[...] a közlemények létrehozásának tanítását is célszerű a kor igényeinek megfelelően módosítani. Ma már annak a jelentősége, hogy ki hogyan fogalmaz meg egy levelet, egy kérvényt, egy beszámolót, egy önéletrajzot vagy egy pályázatot, egy munkatervet, ugyanolyan, sőt növekvő mértékű, mint más, az iskolai fogalmazástanításban megszokott műfajok gyakorlásának. Ezeket az életben és a munka világában való érvényesülés szempontjából egyre fontosabb ismereteket is tanulni, tanítani, sőt értékelni is kell. (Vári és mtsai 2001: 19)

Tekintsük át röviden, hogy a két esszé esetében milyen típusú szövegeket kell létrehozni az irodalom írásbeli érettségén. A műelemzések és összehasonlító elemzések feladatlapja mindig tartalmazza az adott műveket, tehát versek és novellák elemzésére kell felkészülni. Ugyanakkor előfordult már az is, hogy egy jól ismert, klasszikus drámát kellett adott

szempontok alapján összehasonlítani egy kortárs drámával az abból idézett részletek alapján.¹⁶ Sok esetben ezek a művek és esetleg a szerzők sem részei a tanítandó kánonnak, tehát a számonkérés igazából a műelemző készségre irányul. A feladatok megnevezik és részletesen ki is fejtik azokat a szempontokat, amelyek alapján meg kell közelíteni a műveket, és amelyek kifejtését tartalmazniuk kell az írásműveknek. A feladattípus tehát az irányított fogalmazás kategóriájába tartozik, mivel komplett, teljesen önálló műértelmezésre vagy összehasonlításra az idő- és terjedelmi korlátok miatt nem kerülhet sor. Az irányító szempontok így segítséget jelentenek a vizsgázóknak, behatárolják a gondolatmenetet, és az értékelés alapját is képezik egyben. Ezeknek az írásműveknek sem kell címet adni, és nincs címzettjük sem, tehát a kontextust csak a vizsgahelyzet szabja meg. Ahogy egy, az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségire történő felkészülést segítő kiadványban olvashatjuk, tanácsos, hogy a diák címzettnek a magyartanárát és az érettségi elnököt tekintse: „Legjobb, ha arra gondolunk, hogy a magyartanárunknak írjuk az érettségi dolgozatot. [...] Az érettségi elnökre is gondolnunk kell, hiszen szintén olvasónk lesz” (Borosné és Schlettné 1996: 13). Ugyanitt olvashatunk az elvárt stílusról is: „Stílusunk legyen a helyzetnek és a célnak megfelelően választékos, a hangnem tárgyilagos” (i. m. 13). Az elemző írásmű célja annak a megmutatása, hogy a megszerzett irodalmi műveltség alapján a vizsgázók képesek-e szépirodalmi alkotások adott szempontú értelmezésére egy esszé keretein belül.

A feladattípusok ismeretében vizsgáljuk meg, milyen értékelési rendszer társul a szövegalkotáshoz! A választott műfajtól és feladattól függetlenül egyetlen kritériumrendszer áll a javító tanárok rendelkezésére, amely két fő részből áll. Az értékelés első része a tartalomra, szerkezetre és nyelvhasználatra vonatkozó, teljesítménytartományokra felosztott szempontrendszer tartalmaz, amely tartományokon belül a konkrét pontszámról az értékelő tanár dönt. Ennek megfelelően mindhárom szempontra 20 pont adható, amelyek közül mindegyik további három tartományra és annak leírására van felbontva. Az adható pontszámok nem egyenletes eloszlást mutatnak, a felső kategóriában 20–15, a középsőben 14–9, az alsóban 8–1 pont adható. Ez az irányelv a kétszintű vizsgák bevezetése óta nem változott. Ugyanakkor maga a kritériumrendszer nem állandó. Az alkalmazás első évében, 2005-ben egy „ömlesztett” leírás járult mindegyik teljesítménytartományhoz, és változatlanul ezt alkalmazták a következő két évben is. Ezután 2008-tól a tartományok leírása differenciálódott, és három alárendelt szempontra bomlott. Így a tartalmi kifejtésen belül elkülönült a „tématartás (megfelelés a

¹⁶ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2008/oktober/k_magyir_08okt_ut.pdf (Letöltve: 2012. 08. 14.)

feladatnak, szempontoknak, szövegbázisnak; problémaérzékenység); az állítások jellege (világismeret, gondolkodási kultúráltság); és a tárgyszerűség (műveltség, tájékozottság). Hasonlóan konkretizálódtak a szöveg megszerkesztettségére vonatkozó kritériumok is: „felépítés, műfajnak való megfelelés; koherencia, arányosság, tagolás; terjedelem”.¹⁷ Végezetül a nyelvi minőséget is három fő szempontra bontották: „nyelvi norma, hangnem, stílus; mondat- és szövegalkotás; szókincs.” Ez a tematikus csoportosítás jobban segíti a konkrét pontszámok megállapítását azáltal, hogy átláthatóbbá teszi a kritériumokat, viszont szemmel látható átfedéseket is tartalmaz a megszerkesztettség és a nyelvi minőség esetében, ami viszont nehezíti az objektív értékelést. Ezek a szempontok 2008 óta változatlanok, és ez kiszámíthatóvá teszi a feladatot. Csupán egy apró változtatás figyelhető meg, méghozzá a terjedelem meghatározásában. A 2010-es év javítási útmutatójában a terjedelem esetében nem csak a szokásos „megfelel az elvárható terjedelemnek” kitétel szerepelt, hanem az kiegészült szám szerinti pontosítással: „(500–1500 szó)”¹⁸. A 2011-es és 2012-es útmutatóból azonban már megint hiányzik a szószám megadása, tehát marad a tágan behatárolt, az írásképtől nagymértékben függő oldalszám.

Az értékelés második része a dolgozatban történik, ahol a szövegalkotási, nyelvhelyességi és helyesírási hibákat javítja az értékelő tanár. A szövegalkotási és nyelvhelyességi hibáknak az írásműben történő jelölése szolgál alapul a szerkesztés és nyelvi megformáltság egyes szempontjainak értékelésekor. A hibák jelölésének módját és a helyesírási hibák típus szerinti besorolását minden egyes esetben a javítási útmutató melléklete tartalmazza. Ez az a dokumentum, amely meghatározza, mely helyesírási hibákat kell durva, súlyos és egyéb hibának minősíteni, és hogy a központosítási hibákat hogyan kell számítani és értékelni. A melléklet tartalmazza még az írásképmínősítésének szempontjait és az esetlegesen levonandó pontszámok mennyiségét is. A 2012-es májusi érettségi esetében például maximálisan 3 pont vonható le, ha „Az írásképműben alig olvasható és/vagy értelemzavaróan rendezetlen”.¹⁹ A helyesírás esetében a maximálisan levonható vizsgapontszám 15, tehát ennél több hiba esetében, bármennyi is a konkrét hibaszám, ezt már nem lehet érvényesíteni. E szabályok eredményeképpen a szövegalkotásra maximálisan adható 60 vizsgapontból összesen 18, az összpontszám 30%-a vonható le az írásképmű és a helyesírás miatt. A durva hiba három, a súlyos kettő, az egyéb egy pont levonását eredményezi, míg a

¹⁷ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2008/k_magyar_08maj_ut.pdf (Letöltve: 2012. 08. 14.)

¹⁸ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2010/k_magyar_10maj_ut.pdf (Letöltve: 2012. 08. 14.)

¹⁹ http://193.225.13.61/erettsegi2012/k_magyar_12maj_ut.pdf (Letöltve: 2012. 08. 14.)

központozási hibák miatt összesen legfeljebb öt pontot veszíthet a vizsgázó. A helyesírási hibákat az érettségi dolgozat szövegértési feladataiban is jelezni és számolni kell, de érvényesítésük a szövegalkotásnál történik. Ismétlődő hibákért csak egyszer vonható le pont. Ismétlődő hibának számít „az ugyanabban a szóban (szótőben vagy toldalékban) elkövetett megegyező hiba és a központozási hibatípus”.²⁰ Ez a gyakorlatban tehát azt jelenti, hogy ha valaki következetesen vesszőt tesz például a mondatrészeket összekapcsoló és kötőszó elé, vagy a tagmondatok között nem teszi ki a vesszőt, az csak egy hibapontnak számít. Szélsőséges esetben a mondatvégi írásjelek elmaradása is ugyanígy csak egy hibapontot érne. A központozási hibák tehát erősen alul vannak értékelve, holott értelemzavaró jellegük egyértelműen megmutatkozik egy írásmű olvasása során. Meg kell még jegyeznünk, hogy az érettségi dolgozat írása közben helyesírási tanácsadó szótárt használhatnak a vizsgázók, tehát helyesírási hibáik számát, ha tudatában vannak hiányosságaiknak, így a minimálisra tudják csökkenteni. Ennek tükrében még kevésbé indokolható a központozás ilyen nagyvonalú kezelése.

Véleményünk szerint érdemes lenne átgondolni a hibák típusba sorolását is, mivel a tanácsadó szótár használatának engedélyezése nagymértékben megváltoztatja az írás körülményeit. A kétszintű érettségi bevezetése előtt ugyanis nem volt adott ez a lehetőség, tehát akkor valóban volt értelme súlyozni a hibákat annak megfelelően, hogy a magyar helyesírás szabályai közül melyek megsértését minősítették igazán vagy kevésbé súlyosnak. 2005 óta azonban a szótár használatával a felsorolt hibatípusok elkövetésének többségét ki lehet küszöbölni. Ha megnézzük, mely hibák minősültek durva, három hibapontot érő hibáknak a vizsgált javítási útmutatóban, akkor azt látjuk, hogy ezek közül csak az igekötők és tagadószők egybe- és különírásának kérdésköre az, amit a szabálygyűjteményből nem lehet megtudni.

3.4.3 A szövegalkotási vizsgafeladatok értékelésének összegzése

Végezetül összegezzük, melyek azok az állandó szempontok, amelyek alapján vizsgaszituációban, azaz mérvadónak számító helyzetben készült írásművek minőségét ma meghatározzák a közoktatásban. Egyértelműnek látszik, hogy alapvetően öt fő kritérium alapján zajlik az értékelés: tartalom, szerkesztés, nyelvhasználat/stílus, helyesírás/nyelvhelyesség és külalak. Ezeknek a szempontoknak a megítélése nem egységes, fontosságukat az mutatja meg, hogy az értékelés során mennyi vizsgapontot jelenthetnek pozitív, illetve negatív irányban. Egyértelműen kiemelkedik e szempontok közül az első kettő,

²⁰ http://193.225.13.61/erettsegi2012/k_magyar_12maj_ut.pdf (Letöltve: 2012. 08. 14.)

az írásmű tartalma és megszerkesztettsége, valamint – és ez nagy különbség a felvételi dolgozathoz képest – az érettségi fogalmazvány esetében ide zárkózik fel a nyelvhasználat, nyelvi minőség. Emiatt érdemes jobban szemügyre venni, hogy mit is értenek megfelelő nyelvhasználaton a javítókulcs készítői. 20 pontot érdemel az a dolgozat, amelynek hangneme, stílusa normakövető, megfelel a témának, a vizsgahelyzetnek és a személyes véleménynyilvánításnak, ha erre lehetőség nyílik, továbbá változatos mondat- és szövegalkotás jellemzi, „gördülékeny, élvezetes, választékos”, végezetül szókinccse „szabatos, árnyalt, választékos”,²¹ melyben megjelennek a helyesen alkalmazott szakkifejezések is. Míg a helyesírás és külalak pontjai a felvételi dolgozatban a maximális pontszám eléréséhez szükségesek, és annak 25%-át tették ki az utolsó vizsgált évben, addig az érettségi dolgozatban a tartalomra, szerkezetre és nyelvi megformálásra szerzett pontszámokat csökkentik, mint már korábban említettük, maximálisan az összpontszám 30%-ával.

Ha összehasonlítjuk a felvételi és az érettségi szövegalkotási feladatok értékelését, akkor a legnagyobb változás a terjedelemben és az összpontszámokban látható: 2012-ben a felvételi feladatsor 10–12 mondatos szövegére maximálisan tíz pont volt adható, míg az érettségi minimálisan három oldalas szövegére maximálisan 60 pont járt. Egyértelmű, hogy a felvételi dolgozatot javító tanárnak sokkal kisebb mozgástere van a tíz pont megállapításánál, mert sok szempontra kevés pont adható, és mert a legmagasabb pontszám, a három esetén is egy konkrét szintleírásokat tartalmazó, hármas skálából kell kiválasztani a legmegfelelőbbet. Az érettségi értékelése ennél sokkal szubjektívebb, hiszen nem léteznek ilyen precíz szintleírások, és két értékelési tartományon belül hat (20–15; 14–9), a leggyengébb esetben pedig nyolc (8–1) pont odaítéléséről dönthet a javítótanár.

Ha a két vizsga értékelési szempontjait vetjük össze, akkor a legnagyobb eltérés a nyelvi megformálás felértékelődése 10-ről 30%-ra, valamint a 2012 előtti felvételi szövegalkotásokhoz képest a külalak külön szempontként való megjelenése az érettségi szövegalkotásban. További különbség, hogy az érettségi esetében a helyesírás és az olvasható íráskép már elsajátított készségeknek minősülnek, ezért az összpontszámot csökkentik az elkövetett hibák.

3.5 Az iskolai értékelés és vizsgáztatás funkciói és céljai

Mielőtt az iskolai értékelés mibenlétét feltárnánk, szükséges tisztázni a mérés terminológiai kérdéseit. Orosz Sándor (2001) a nemzetközi és magyar szakirodalom alapján megkülönbözteti

²¹ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettségi_2012/k_magyar_12maj_ut.pdf (Letöltve: 2012. 08. 14.)

a mérést és az értékelést, mely utóbbi kifejezésre egyre jobban elterjedőben van magyarul az evaluáció szó is. A mérés szó a szerző szerint „egyértelműen számszerűsítésre, pontos számbavételre, mennyiségi elemzésre, skála használatára utal, és benne a *tudomásulvétel, az objektív, semleges viszonyulás* fejeződik ki” (Orosz 2001: 294). Az értékelés szónak ezzel szemben két jelentést tulajdonít, az egyik lehet szubjektív minősítés, a másik pedig a kiértékelés szóval pontosított értékelés, amely egyszerre lehet kvalitatív és kvantitatív, objektív elemzés, amelyre használható az evaluáció szó is. Ez utóbbit tartja Orosz (2001: 296) a legátfogóbb kategóriának, ezért ezzel a címszóval foglalja össze, hogy mit takar a fogalom.

EVALUÁCIÓ

(funkció)

- ◆ visszacsatolás
 - formatív
 - korrektív
 - szummatív
- ◆ minősítés
 - diagnosztizáló
 - prognosztizáló
 - kvalifikáló

(eszköz)

- ◆ lágy
 - kvalitatív
 - ◆ logikai-elemző
 - ◆ hermeneutikai
 - részben kvantifikáló (graduáló)
- ◆ kemény
 - nem metrikus (becslés) skálákkal
 - metrikus (és metrikus jellegű)
- ◆ komplex

(volumen)

- ◆ egyedi (tartalom)
 - mikroegység
 - mezoegység
 - makroegység
- ◆ tömeges (képviselet)
 - nem reprezentatív
 - reprezentatív

Az értékelés hagyományosan része az oktatásnak, és két alapvető funkciója van: a tanulói teljesítmények minősítése és motiválása, azaz jutalmazó vagy büntető megerősítése. Az értékelés funkcióit kitágította a visszacsatolás, így újabban beszélhetünk már az oktatási

folyamatot kísérő formatív (segítő) és korrektív, valamint az azt lezáró szummatív (összegző) értékelésről is. Ez utóbbi felel meg a hagyományos vizsgáknak. Ez a fajta visszacsatolás nem csak az elért eredmény minősítését szolgálja, de az oktatás céljának eléréséhez is nagyban hozzájárulhat. Abból a szempontból, hogy mire használjuk fel az értékelést, a minősítés több célt is szolgálhat. A vizsgált tudás, képesség diagnosztikus feltérképezése is a kitűzött cél, a viszonyítás alapjául szolgáló kritérium elérését szolgálja, és az elért szint fejlesztését, javítását teszi lehetővé. Ahogy Vidákovich Tibor (1990: 92) fogalmaz, a „segítő értékelési formáknak diagnosztikus, elemző-feltáró jellegűeknek kell lenniük”, melyek megalapozhatják az iskolai és tanári munka fejlesztését. Ezek a típusú értékelések így nem csak, és sokszor elsősorban nem is a tanulóknak vagy szüleiknek adnak tájékoztatást, hanem a felmért osztályok, évfolyamok, iskolák vagy iskolatípusok pedagógusainak, tágabb körben pedig a tantervek, tananyagok kidolgozóinak, illetve az oktatásért felelős intézményeknek és állami szerveknek is.

A diagnosztikus értékelés történhet véletlen mintavétellel, amikor a minősítés alapjául szolgáló tesztfeladatok csak globális képet adnak a vizsgált képesség vagy tudás szintjéről, míg a feladatbankból kiválasztott feladatok értékelése alapján felállított diagnózis képes feltárni a fejlesztendő részterületeket is. A tantárgyi mérések során is ilyen feladatbankokat alkalmaznak, amelyek a teljes tartalmat lefedik feladatokkal (Nagy 1990: 81–82).

További különbségtétel lehet az értékelés norma- vagy kritériumorientált jellege. A normaorientált értékelés a tanulókat egymáshoz, teljesítményüket pedig leginkább az átlaghoz viszonyítja – ez a hagyományos osztályozás vagy vizsgák ismérve. A kapott eredmény globális képet ad az egyénnek a csoporton belüli helyzetéről, a normához viszonyított pozíciójáról (Vidákovich 1990: 98). A diagnózis ellenben az elérendő tanulási célhoz, azaz a kritériumhoz viszonyít. Ahogy Nagy József fogalmaz: „diagnózisra igazán a tudás, a pszichikus rendszer struktúrájára épülő, a struktúra kiépültségét, működési szintjét kritériumul használó értékelés alkalmas” (Nagy 1990: 85). Véleménye szerint az iskolai munka hatékonyságának növelését az a típusú értékelés segítheti elő, amely a tudásstruktúrák feltárására épül. Olyan alapkészségek, mint a helyesírási és az íráskészség struktúráinak kiépülése is mérhető diagnosztikus módszerekkel a strukturális mintavétel módszerével. Így a hierarchikus struktúra elágazási pontjaihoz rendelt feladatok által lehet az adott ponton mérni a készség szintjét.

Orosz (2001: 297) összegzése szerint „*minden tudásmérés vagy kognitívumok, vagy produktumok lehető »kemény« eszközzel történő evaluációja, elemzése*”. A kognitívum az ismeret jellegű tudás, míg a produktum a képesség jellegű, procedurális tudás objektívációja. Orosz szerint a tudásmérés több elméleti és gyakorlati problémát is felvet, melyek közül kiemelten fontos az „adekvát mérőeszköz: *tudásteszt, teljesítményteszt* kidolgozása és valós,

életszerű mérési helyzet, szituáció megteremtése”. A szerző fontos megjegyzése még, hogy bár a mérőeszközök mindig torzítnak valamilyen mértékben, „ez a tény *nem befolyásolja az eredmények összehasonlíthatóságát*” (i. m. 297), mivel a torzítás a többi mérőeszköz esetében is fennáll.

3.6 Az érettségi vizsga szerepe és hatása az oktatási rendszerben

„A vizsgarendszerek egyik fő szerepe a közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódásának a szabályozása” (Halász 1990: 107). Ha ebből a gondolatból indulunk ki, akkor könnyen beláthatjuk, hogy az érettségi vizsgának kitüntetett szerepe van ma Magyarországon. Mivel a társadalmi elitbe való bejutás lehetőségét kínálja a felsőoktatás, ezért óriási tétje van annak a vizsgának, amely ezt eldönti. A közoktatásnak azonban kettős funkciója van: egyre szélesebb rétegeknek kell általános műveltséget adnia, illetve hagyományosan fel kell készítenie a felsőoktatásra, a magas szintű szakmai vagy tudományos életre (Halász 1990: 108). A kétszintű érettségi vizsga bevezetése (2005) óta van jelen az a törekvés, hogy az érettségi vizsgában is kettéváljon a tömeges képzést biztosító, a középfokú oktatást lezáró középszint és a felsőoktatásba belépést nyújtó emelt szint. Az egyetemek azonban lassan alkalmazkodtak a megújult vizsgarendszerhez, és elsődlegesen finanszírozási okokból igyekeztek olyan szélesre tárni kapuikat, amit még elbírt a rendszer. Ez azt eredményezte, hogy az emelt szintű vizsgák sokáig nem tudták betölteni eredeti funkciójukat, és a középszintű vizsgákon elért jó vagy kimagasló eredmények továbbra is biztosították és még jelenleg is biztosítják a legtöbb képzési területen a bejutáshoz szükséges pontszámokat. A nyelvvizsgák által szererezhető pontok sok esetben kompenzálják az emelt szintű vizsgákért kapható többletpontokat, és továbbra is csak pár egyetemi szakon (elsősorban az idegen nyelvek, illetve orvosi, műszaki képzések esetében) kötelező bejutási feltétel egy emelt szintű vizsga megszerzése.

Magyar nyelv és irodalomból az elérhető legfrissebb statisztikák szerint (oktatás.hu) 2013-ban az 1802 jelentkezőből 1717 tanuló tett emelt szintű vizsgát, ami az összes érettségizőnek (133.225 fő) 1,28%-át teszi ki. E számadatok alapján megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatásba bejutó hallgatóknak csak elenyésző töredéke rendelkezik emelt szintű érettségi vizsgával ebből a komplex tantárgyból. Ez azt jelenti, hogy még a legjobbak anyanyelvi képességei is átlagos szinten vannak, és ez a szint határozza meg nyelvhasználatuk módját, minőségét is. Úgy kommunikálnak, beszélnek és írnak, ahogy azt a mai Magyarországon egy átlagos műveltségű 18 éves fiatal teszi. Nincsenek felkészítve a felsőoktatás követelményeire, arra a nyelvi kultúrára, amely ott elvárásként majd megfogalmazódik velük szemben. Ez pedig sokkhatás mindenkinek: diáknak és oktatónak egyaránt.

Mindeközben a középfokú intézmények társadalmi minősítése annak alapján zajlik, beiskolázási mutatóik, vagyis létük is attól függ, mennyire képesek tanulóiknak biztosítani a felsőoktatásba történő bejutást. Az érettségi vizsga eredményes teljesítése, azaz minél magasabb vizsgapontszámok elérése tehát az egyik legfőbb érdeke a felkészítő és vizsgáztató pedagógusoknak, közvetve pedig az intézményeknek. Ezért fontos, és az oktatás tartalmát és egész folyamatát meghatározza, hogy mit és hogyan kér számon az érettségi vizsga. Ha a vizsga sikere az értékmérő, akkor mindennek azt kell szolgálnia, mindennek arra kell mutatnia.

Az íráskészség oktatása ebből a szemszögből vizsgálva a már fentebb részletesen bemutatott, kifejezetten egyoldalú vizsgába torkollik, ahol elsősorban szépirodalmi művek elemzésének képességéről kell számot adni esszé formájában, ami mellett csak egyetlen másik műfaj, az érvelés jelenik meg. A vizsgacentrikus oktatás tehát arra kényszeríti a tantárgy oktatóit, hogy szinte kizárólag csak erre a feladatra készítsék fel a diákokat, lényegében és gyakorlatilag mellőzve azt a széles műfaji palettát, amely ugyan képzési követelményként megjelenik, de vizsgakövetelményként nem. Ezért nem kell, hogy meglepődjünk azon, ha a felsőoktatásba érkező diákoknak nem sok fogalmuk van magáról a szövegről, vagy ha csak elvétve tudnak megfogalmazni egy udvarias hangú elektronikus levelet oktatójuk számára – hogy egy gyakorlatiasabb példát is hozzunk a középszintű oktatás hiányosságaira. Már csak az itt elmondottak miatt is úgy gondoljuk, hogy feltétlenül szükséges lenne kiterjeszteni az anyanyelvi képzést a felsőoktatásra is, vagyis tovább folytatni azt.

4. A FOGALMAZÁSOKTATÁS GYAKORLATA

4.1. Fogalmazásoktatási módszerek

Kutatásunk szempontjából igen lényeges kérdés, hogyan tanulnak meg fogalmazni a diákok a magyar közoktatási rendszerben. Bárdossy és társai (2002: 231–232) két fogalmazásoktatási módszert mutatnak be. Az egyik az eredményközpontú irányzat, amely kétségtávol a leggyakoribb eljárásnak tekinthető a mai magyar oktatásban. A szerzők ennek két altípusát különböztetik meg, az irányított fogalmazást és a hagyományos retorikára épülőt. Az irányított fogalmazás jellemzője, hogy a diákoknak nyelvtanilag helyes mondatokat kell létrehozniuk, mintaszövegeket kell utánózniuk vagy átalakítaniuk, így a szöveg egészének nincs valódi célja és olvasóközönsége. Elsődleges értékelési szempont a mondatok nyelvi megformáltsága, melynek egyedüli elbírálója a tanár. A másik, a hagyományos retorikát alapul vevő módszer lényege, hogy a mondatnál magasabb szintű szerkezeti egységeket, azok logikai felépítését és elrendezését is figyelembe kell venni. Itt is jellemző, hogy a diákok a modellként álló szövegeket alaposan tanulmányozzák, majd a szerkezeti egységeket tartalommal töltik meg.

Bárdossy és munkatársai utalnak Silva (1990) kritikájára, mely szerint ez az előíró módszer akadályozza a kreatív gondolkodás és írás kialakulását, és hogy túlságosan nagy hangsúly esik a megfogalmazás pontosságára.

A másik módszer a folyamat alapú fogalmazásoktatás, melynek eredménye a kreatív írás. Bárdos (2000: 179) szerint ez „egyáltalán nem könnyű vagy automatikusan elsajátítható folyamat, sőt igen sok ember számára anyanyelven sem elérhető célkitűzés”. Bárdossy és társai (2002: 238) szerint a kreatív írás folyamatos gyakorlatai „az intellektuális szokások átalakulását eredményezhetik, megnövelik a magasabb rendű gondolkodási műveletek használatát (analízis, szintézis, értékelés)”. Ez az irányzat az írói módszerek tanulmányozásának köszönheti létrejöttét. A vizsgálatok szerint, ahogy erre korábban, az írás folyamatánál már magunk is rámutattunk, a jó írók több időt töltenek a tervezéssel, többször átolvassák az elkészült vázlatokat, és nagyobb gondot fordítanak a végső szövegezésre. Bárdos (2000: 163) szerint ennek az írásktatásnak az a célja, hogy a tanulók elsajátítsák a „gyakorlott írókra jellemző szokásokat”. A módszer előnye, hogy rávilágít az írás valódi természetére, „hangsúlyozza, hogy az írás ciklikusan visszatérő, egymáshoz hasonló aktivitások sorozata, amelyek részben át is fedik egymást” (Bárdos 2000: 163). Bárdossy és társai (2002) leírása szerint a módszer alkalmazása során a diákoknak sokat kell írniuk, és a formai követelményekre nem kell túlságosan nagy figyelmet fordítaniuk. A témát érdeklődésüknek megfelelően maguk választhatják meg, és az írás kommunikációs jellegén van a hangsúly. A tanár tanácsadóként kíséri végig az egész alkotói folyamatot. Bárdos (2000: 109) a kreatív írást végső stádiumnak nevezi, amikor a fizikai művelet egy gondolkodási folyamat tükröződése, a mű pedig maga az alkotás eredménye, melyet egyéni stílus is jellemez. Antalné (2003) kiemeli a módszerrel kapcsolatban, hogy az értékelési szempontok is mások, mint például a célközönség igényeinek kielégítése, vagy hogy az írásmű mennyire felel meg az író szándékainak. Bárdossy és társai (2002: 232) kritikája a módszerrel szemben, hogy szinte kizárólag narratív fogalmazásokat eredményez, illetve idézik Dyert (1996), aki szerint ez a módszer nem készít fel kellőképpen az esszéírássra. Ennek ellentmondani látszik Bárdos (2000: 178), mivel ő úgy látja, hogy a folyamatcentrikus írástanítás kifejezetten a hosszabb művek, esszék, tanulmányok írása esetén működik igazán. Véleménye szerint ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az írás minden egyes fázisára különleges figyelmet kell szentelni. Ezek az előkészítő szakasz, a tényleges írás és átírások, végül pedig a befejező szakasz vagy revízió. Bárdos (2000) szerint fontos kialakítani azt a gyakorlatot is, hogy az író bizonyos távolságból szemlélje szövegét, így képes legyen azt megfelelően javítani, azaz „törölhessen, átrendezhessen, tömöríthessen, vagy éppen bővítsen az

eredeti szöveget” (Bárdos 2000: 179). Az írásktatás folyamat alapú megközelítésének feltételeit nyolc pontban foglalják össze Bárdossy és társai (2002: 232):

1. Rendszeres lehetőség az írásra.
2. Érdekes témák.
3. Modellek. (Minden író jól tájékozott mások írásával kapcsolatban.)
4. Hallgatóság és csatornák.
5. Az átdolgozás szokása.
6. A formai szabályoktól való átmeneti eltávolodás.
7. A társak támogatása.
8. A többfajta témáról és műfajban írás lehetősége.

Ha összehasonlítjuk az eredményközpontú és a folyamat alapú megközelítést, láthatjuk, hogy míg az előbbi esetében alapvetően csak a megfelelő modellek biztosítására és a helyes nyelvi megformáltságra kell gondot fordítani, addig az utóbbi mindenképpen több időt és figyelmet igényel a tervezés és a lebonyolítás fázisában, egészen más munkamódszereket és szemléletet követel meg a tanár és a diák esetében is, valamint a műfajok és a témák korábbiakhoz képest szélesebb skáláját hozza be az oktatásba.

Bárdos (2000) a két írástanítási módszer együttes előnyeit hangsúlyozza, és az arany középutat javasolja. Így megmarad a végső produktum magas minősége, de a folyamatorientált módszer előnyei is érvényre juthatnak. Ez utóbbi egyik pozitív mellékhatásának nevezi Bárdos a régi műfajok visszakerülését és újabb műfajok bekerülését az osztályterembe, vagy az elmozdulást „a kizárólag irodalmi témájú fogalmazásoktól [...] az autentikusabb témák irányába” (Bárdos 2000: 163). Antalné (2003: 414) szerint mindegyik eljárásnak van létjogosultsága a fogalmazás oktatásában, de mindenképp differenciált, személyre szabott írásktatásra lenne szükség. Ahogy ezt korábban, más oktatási feladatok esetében is már megjegyzi, a megvalósításhoz természetesen elengedhetetlen az „intézményi, személyi, dologi, jogi feltételek biztosítása”.

Szilassy Eszter (2012) tapasztalata szerint a pedagógusok gyakran nem is ismerik a hatékonyabb képességfejlesztést lehetővé tevő, az írás folyamatjellegét szem előtt tartó elméleti kereteket, így érthető, hogy nem alkalmazzák a módszert a gyakorlatban sem. Ő is egyetért azzal a fentebb már idézett véleménnyel, hogy a produktumorientált fogalmazásértelmezés alapján a szöveg célja és a befogadó figyelembevétel másodlagossá válik a nyelvhelyesség és helyesírás mellett, méghozzá a szerző és az értékelő számára egyaránt. Raátz Judit (2008) ugyanezt a szemléletmódot előírónak tartja, amely nem igazán alkalmas a kreatív gondolkodás és írás fejlesztésére, és nem elég motiváló a diákok számára sem.

Molnár Edit Katalin (2009a) az anyanyelvi nevelés egy másik, de hasonló eredményre vezető aspektusára hívja fel a figyelmet: szerinte a magyar fogalmazástanításra rányomja bélyegét a kultúraközpontú műveltségkép. Emiatt az oktatás fő eszköze a nagy egyéni teljesítmények, kitűnő irodalmi és nyelvi minták bemutatása. Ezért a szerző is úgy véli, hogy alapvetően eredményorientált a fogalmazásoktatás, és a folyamatközpontú oktatás nincs benne a hagyományokban. Molnár (2003) egy másik írásában rámutat arra is, hogy „az írásbeli szövegalkotás retorikai-problémamegoldó jellegével szemben a mai magyar iskolai gyakorlatban a kifejezés nyelvi és stilisztikai, illetve technikai jellemzői (kézírás, helyesírás) érvényesülnek jobban” (Molnár 2003: 140). Molnár (2003) kutatása arra is rávilágít, hogy a technikai és nyelvi kivitelezés, azaz a szépírás, helyesírás és nyelvhelyesség az az alap, amely a képesség fejlődése során egyre kevesebb gondot kell, hogy okozzon, illetve az írásmű közlési jellege, a befogadó igényeinek figyelembevétele kell, hogy erősödjön ezzel párhuzamosan, ami a szerkezeti és tartalmi kidolgozásban is megmutatkozik.

Hasonló problémát vet fel Tolcsvai Nagy Gábor (2004) is, miközben arról gondolkodik, hogyan lehetne a nyelvtudomány kutatási eredményeit a legsikeresebben átvinni az oktatásba. A módszertani dilemma lényege az, hogy mi a helyes arány az ismeretátadás és a problémamegoldás esetében. Érdemes szó szerint idézni a szerző véleményét.

A magyar pedagógiai hagyomány az ismeretek átadását és reprodukálását helyezi előtérbe gyakran ma is, miközben a problémamegoldás készségének mind erőteljesebb szerepe van a szocializációban éppúgy, mint a mindennapi emberi cselekvésekben. Mindamellett egyértelműsíteni kell: problémamegoldás csak a probléma meglátása után lehetséges. (i. m. 303)

Nagy József (1996) a személyiségfejlesztő pedagógiai programok áttekintése során beszél a személyes képességek fejlesztéséről. Dolgozatunk szempontjából az önkifejezési képességgel érdemes megismerkedni, melynek funkciója az „élményképzés” (Nagy 1996: 165). Minden önálló, alkotó jellegű tevékenység alkalmas az élményszerzésre, mely egyben a tevékenység elvégzésére motiváló erő is. Az önkifejezés ugyanakkor gyakran játékos jellegű, így a játék motivációi is erősítik a tevékenységet. Az önkifejezést jellemzi még, hogy egyben kommunikáció is, hiszen a tárgyiasult produktum mások számára is érzékelhető. Nagy (1996) szerint az önkifejezési képességek a befogadási folyamatok hatására, valamint a tevékenység tényleges végzésének eredményeképpen spontán fejlődnek. Az önkifejezés a hatékony tanulás eszköze, és az iskola feladatai közé tartozik, hogy lehetőséget teremtsen a minél magasabb szintű önkifejezés eszközeinek elsajátítására és azok minél gyakoribb alkalmazására. Ez napjainkban azért is különösen fontos, mert a családokban és a helyi közösségekben is visszaszorultak az önkifejezés különféle formái. Nagy (1996: 167) a zenei, a vizuális és az

általános irodalmi önkifejezés lehetőségeinek fontosságáról beszél, mely utóbbi alá sorolja az előadói, a szövegalkotói és műértelmezői képességeket. A szóbeli és írásbeli szövegalkotás során is az alkotás motivációs erejét emeli ki, amely sokszínű, kreatív feladatokon, a játékos szövegalkotáson keresztül valósulhat meg. Mindezek mellett Nagy (1996) is a műfajok sokszínűsége mellett teszi le voksát, hosszan sorolva az alsóbb és a felsőbb évfolyamokon megvalósítható szóbeli és írásbeli műfajokat. Véleményünk szerint mindenképpen érdemes lenne a fogalmazásoktatásba ezt a szemléletmódot is integrálni.

Függetlenül az elsajátítás módjától, a fogalmazási képesség fejlődése szempontjából döntő tényező a gyakorlás. Ahogy Molnár Edit Katalin (2001: 228) írja: „elengedhetetlen, hogy a tanulók valóban fogalmazzanak, gyakran merüljenek el ebben a tevékenységben és ilyenkor számukra jelentőséggel, értelemmel bíró feladatok megoldásával foglalkozzanak”. Szerinte a sokkal gyakoribb fogalmazási feladatok nemcsak a tanulást, a tudás átstrukturálását és magasabb szintre emelését segítenék elő, de egyben a képesség fejlődéséhez is hozzájárulnának.

A fogalmazási készség gyakorlási lehetőségéről ad képet az IEA-vizsgálat (Kádárné 1990:175) egyik eredménye, mely kimutatta, hogy az általános iskolai és gimnáziumi tanároknak csak 1, illetve 2%-a nyilatkozott úgy, hogy lehetőleg minél több fogalmazást írat attól függetlenül, hogy elolvassa-e őket, vagy sem. Többségük (69 és 57%) válaszolta azt, hogy csak annyi fogalmazást írat, amennyit el tud olvasni és ki tud javítani. Ez a magas óraszámok és osztálylétszámok miatt, valamint a tevékenység időigényes volta miatt erősen beszűkíti a gyakorlás terepét. A helyzet érdemben a vizsgálat óta eltelt időben sem változott, ezért erősen kérdéses, hogy a hagyományos fogalmazásoktatási módszerekkel és változatlan körülmények között milyen sikeresen tud az oktatás megfelelni az új kihívásoknak a szövegalkotás terén.

4.2 A szövegalkotás alapvető szabályai

Érdemes egy rövid kitérő erejéig áttekinteni, hogy a szakemberek miben látják a szövegek létrehozásának kulcsát. Szikszainé (1999: 359) elsődlegesen a „szövegképző szabályok” vonatkozásában vizsgálja a produktumokat, és azokat a fogásokat sorolja fel, amelyek mindenféle szöveg alkotására jellemzőek. Első a téma egysége, amely meghatározza a szöveg elemeinek relevanciáját. Az egység megteremtésében kulcsszerepet játszik a cím és a szöveget indító mondat. Második a haladás, melynek alapján a mondatokat mint láncszemeket értelmezhetjük, amelyek a linearitást biztosítják. Harmadik a folytonosság, amely előírja a tartalmi hézagok kerülését. Negyedik a tagoltság, amely a gondolati egységek elkülönítésének elve, és alapvetően a szöveg hármas tagolását eredményezi. Ötödik az arányosság, amely azt

jelenti, hogy a szöveg részeinek fontossága kell, hogy meghatározza a kifejtés alaposságát és terjedelmét. Hatodik a teljesség vagy befejezettség, amelynek megfelelően a szöveg alkotójának azt az érzetet kell keltenie, hogy a témának minden lényeges elemét feltárta, gondolatsora így kerekre zárt. Az utolsó ismerv, a törlés inkább műveletként értelmezhető, azzal viszont egyet kell értenünk, hogy a szövegalkotás nem csak hozzáadás, de elvétel, kihagyás is.

Kernya Róza a kezdő fogalmazók munkáiból kiindulva egy cikksorozatban összegzi, hogy melyek azok a hiányosságok, amelyek a későbbi években is gyakran jellemzik a diákok írásait. Az első tanulmányban Kernya (1992b) a cím, a téma és a fogalmazás viszonyáról ír, megjegyezve, hogy a címadás igen nehéz feladat. A fogalmazónak előre kell látni a mondanivaló egészét ahhoz, hogy azt röviden, tömören összegezni tudja a címben. A cím tükrözi a téma megközelítésének szempontját is, amihez az írás során végig igazodni kell. Gyakori probléma, hogy nincs összhangban a cím és a szöveg.

Kernya (1992c) ír a témataartásról vagy másképpen relevanciáról is, amely akkor valósul meg, ha a fogalmazás a főtéma mellett csak annyi és olyan résztémát tartalmaz, amennyi és amilyen a főtéma teljesebb kifejtését, jobb megértését szolgálja. Ha a fogalmazás egészen másról szól, mint amit a cím előre jelez, akkor a relevancia teljes hiányáról beszélhetünk, ha csak egyes részletek nem illeszkednek jól a főtémához, akkor a gondolatmenet törésével állunk szemben.

Míg az eddigi kritériumok az anyaggyűjtés fázisához köthetőek, addig a szerkesztés során kell megvalósítani az írásmű logikus vonását, amelyet a következőképpen ír le Kernya (1992d: 15): „a gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága, előremozgása, a részek összefüggése és a szélső részek konvergenciája”. Az egyenességet biztosíthatja a témának és a műfajnak megfelelő szerkesztési elv, a gondolatok sorba rendezése, a saját belső logika felismerhetősége. Ha nem valósul meg az egyenesség, akkor beszélhetünk eltérülésről (például a leírás elbeszélésként folytatódik) vagy kitérülésről (például az elbeszélésben túl hosszú, részletező leírások vannak). Az eltérés a 8–12 éves korosztály tipikus szerkesztési hibája, míg a kitérés gyakoribb a középiskolás korosztály írásműveiben. A szerző szerint ez utóbbi jelenséget elsősorban az okozza, hogy az eredeti témáról a szerzőnek nincs túl sok mondanivalója, de a megadott terjedelmet el akarja érni, ezért mellébeszél, esetleg tájékozottságát, tudását szeretné bemutatni, ezért válik túl bőbeszédűvé.

A gondolatmenet megszakítatlanságát Kernya (1993a: 18) úgy határozza meg, hogy „a résztartalmak sorából nem hiányzik egyetlen fontos elem sem, és a szorosan összetartozó részletek közé nem ékelődik semmi, ami ott és akkor fölösleges”. A megszakítatlanság okozza

a szöveg elemeinek láncszerű összekapcsolódását, hiánya esetén pedig hézagosságról beszélhetünk. Az egyirányú haladást gátolhatja az előrenyúlás vagy visszanyúlás, illetve egyes részek ismétlése.

A szerkezet eddig felsorolt alapkövetelményeinek a fogalmazás egészében, de azon belül az egyes részekben, bekezdésekben is érvényesülniük kell. Az utolsó két kritérium a fő szerkezeti egységek egymáshoz való viszonyában mutatkozik meg, mivel a részek összefüggését és a szélső részek konvergenciáját írja elő. A bevezetés tartalmi előkészítése vagy kiegészítése a tárgyalásnak, amely felé nyitott, míg a befejezés úgy zárja le a tárgyalást, hogy azt szintén kiegészíti, vagy a szerző véleményét, állásfoglalását tükrözi. Gyakran a megfelelő átvezető mondatok hiányoznak, melyek biztosítanák a fő szerkezeti részek összefüggését. Végül a konvergencia szerkesztési elve alapján a bevezetés és a befejezés keretbe foglalja az egész szöveget. Kernya (1993b) szerint sokkal nehezebben tanulják meg a diákok a bevezetés és a tárgyalás viszonyát, mint a tárgyalás és a befejezés kapcsolatát, azaz nehezebb jól elkezdni, mint befejezni a fogalmazást. A szerző szerint sokat segít, ha a tanulók megszokják, hogy először gondolkodni kell, és csak utána lehet írni. A korábban már említett vázlatírás, bármilyen kellemetlennek is tűnik a diákok számára, alapvetően ezt a célt szolgálná.

Hogy a szabályok jól megfogalmazhatósága ellenére miért is okozhat olyan sok problémát az írás oktatása, arra talán magyarázatul szolgálhat Bárdos (2002: 225) gondolata, mely szerint ha közelebb megyünk a folyamathoz, azonnal nyilvánvalóvá válik az írás komplexitása, „időigényessége, különleges szókincsigénye, a retorikai szerkezet iránti érzék szükségessége, a precizitáshoz elengedhetetlenül fontos türelem, a heurisztikus megoldások megteremtéséhez szükséges dinamikus plaszticitás, élnkség, kreatív gondolkodás”. Az alapvető eljárások és fogások ismerete tehát csak az első lépés a siker felé.

4.3 Az iskolai fogalmazás folyamata és a képesség fejlesztésének, értékelésének iskolai keretei

Fentebb már ismertettük Borosné és Schlettné (1996) javaslatát az érettségi dolgozatok írásával kapcsolatban, de fontos azt is átgondolni, hogy valójában a gyakorlatban hogyan zajlik az iskolai szövegalkotás. Az alábbiakban saját tanári tapasztalataink alapján foglaljuk össze a folyamatot. Elöljáróban azt még meg kell jegyeznünk, hogy általában hatalmas törést okoz az általános iskolai és a középiskolai szövegalkotás közötti különbség a diákok számára, és ez érthető is a vizsgaszövegek közötti eltérések alapján. A gyakorlatban ugyanis szinte nincs átmenet a két fogalmazástípus között, nincsenek köztes hosszúságú, változatos műfajú és témájú „bevezető” vagy „átvezető” szövegek, amelyek gyakorlása kellően előkészítené a műelemző esszé írását.

Az iskolai szövegalkotás során, különösen a középiskolában, az időhiány miatt a tervezés általában sokkal kevesebb figyelmet kap, mint amennyire szükség lenne. A műelemző fogalmazások készítésekor a legtöbb gondot a téma körüljárására fordítják a tanárok, és a diákokat is az érdeklő elsősorban, hogy pontosan miről kell majd írni. A kommunikációs helyzettel egyáltalán nem kell foglalkozni, hiszen az mindig változatlan: a tanuló a tanárnak írja a fogalmazást a tananyag számonkérése okán. Az információgyűjtés maga a tanulási folyamat, amely időben hosszan elnyúlik a számonkérést, azaz a fogalmazást megelőzően. Úgy látjuk, hogy a vázlat írásának mozzanatát a tanulók többsége igyekszik átugrani. Egy elnagyolt váz, amelyet még hajlandóak megírni, valószínűleg különösebb segítséget nem ad nekik, a téma részletes felépítése pedig az egész írásmű előzetes átgondolását tenné szükségessé, ami túl sok idejüket venné el a tényleges írástól. Ezért inkább egyenesen fejest ugranak a fogalmazásba.

A piszkozat az iskolai írás folyamatába – szintén az időkorlátok miatt – egyszerűen nem fér bele, főleg több oldalas fogalmazások írásakor. Házi feladat esetében is inkább csak az általános iskolás évek fogalmazási feladataira jellemző a piszkozat készítése, mégpedig azzal a céllal, hogy a végső, osztályzásra szánt mű megfelelő külalakú, javításoktól mentes legyen. Ezek az írások azonban, mint tudjuk, nem haladják meg a 10–15 mondat terjedelmet, tehát lemásolásuk nem igényel hosszú időt. Az iskolai fogalmazások, jellegüknél fogva, az átdolgozás mozzanatát sem tartalmazzák, még abban az esetben sem, ha otthoni fogalmazásokról beszélünk. Ha kellő idő és tanári szándék is lenne, az átdolgozás előtt adódna lehetőség nemcsak a tanártól, hanem a tanulótársaktól érkező bírálatokra, kérdésekre, javaslatok megfogalmazására és beszélgetésre az egyes szövegekről.

Végezetül a korrektúra mozzanata az, ami nem marad el az iskolai szövegalkotás során sem a fogalmazás befejeztével, mivel erre a lépésre minden tanár külön felhívja a tanulók figyelmét. Az már más kérdés, hogy a diákok saját bevallásuk szerint soha, és ez nem tévedés, soha nem olvassák el még egyszer, amit írtak, miután befejezték a fogalmazást, annak ellenére sem, hogy a lépés szükségességét tudják és elismerik. Az is kérdéses, hogy az utólagos javítások, ha egyáltalán születnek, a helyesíráson túl mire terjednek ki. Az iskolai szövegek közreadásával is problémák vannak. A rövidebb terjedelmű, helyben vagy otthon készült fogalmazásokat az általános iskolákban még időnként felolvassák a tanórán, de a középiskolai, hosszabb terjedelmű, leginkább számonkérés céljából született fogalmazások kivétel nélkül a tanári szekrények mélyén végzik pályafutásukat, és csak a javító tanár által kiragadott jó vagy rossz példák, megoldások jutnak el a tanulótársakhoz, a fogalmazások egésze nem. Az iskolai írásművek megszületését jellemző folyamatok tehát, meglátásaink és tapasztalataink szerint,

távol állnak a valódi, kommunikatív célú írásra jellemző folyamatoktól, ez pedig alapvetően meghatározza a produktumot is.

A fogalmazás oktatására fordítható idővel és a befektetett tanári energiával szoros összefüggésben van oktatás módszere is. Kernya Róza (1992a: 19) hívja fel a figyelmet arra, hogy a „fogalmazást nem lehet – és nem is szabad – frontális osztálymunkában tanítani”, mivel egyedileg, az egyéni szintek alapján kell a tanárnak mérlegelni, hogy mennyi önállóságot adhat az egyes diákoknak az írás során. A képesség differenciált fejlesztésének fontosságával kapcsolatban korábban már idéztük Antalné (2003) gondolatait is. Ha a jelenlegi gyakorlat is felveti az időhiányt, akkor ez a kíváncsi szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a magyartanárokat.

Szintén az oktatás módszerének fontosságára figyelmeztet Bárdos (2002: 223), és azt állítja, hogy hiába magányos jellegű tevékenység az írás, a készség „a kezdet kezdetén jobban és gyorsabban fejlődik közösségekben, azonnali visszacsatolások segítségével”. A szerző szerint ez megoldható, ha az egyre újabb szövegváltozatokat a diáktársak bírálják. Az átírások nyújtotta gyakorlat során pedig könnyebb megtanulni, hogy hogyan lehet úgy fogalmazni, hogy az az olvasó számára logikusan követhető legyen.

Horváth József (2012: 12) saját tapasztalataira építve állítja, hogy „a revízió és a szerkesztés szakaszaiba fel kell venni a szerkesztőt, aki az író segítő társ, aki szintén hozzá tud járulni a kifejezés véglegesítéséhez”. A szerkesztés ugyanis a külső, olvasói szempontok érvényesítése, amelyben nagy segítséget tudnak nyújtani a diáktársak és a tanár is. Ezért a szerző mellett két szerkesztőre is szükség lenne: a diákok csoportjaira és a szakértő oktatóra. Ez utóbbi szerepe is sokkal autentikusabbá válna, ha „a szerkesztői gyakorlatot és attitűdöt” erősítené saját munkájában, mivel az iskolán kívül ez a fajta együttműködés jellemző az írásművek létrehozása során.

Az iskolai fogalmazás nehézségeire Molnár Edit Katalin (2002: 197) is felhívja a figyelmet, amikor rámutat arra, hogy a tanórai keretek (1 vagy 2 x 45 perc) szükségszerűen befolyásolják a fogalmazás menetét és a létrehozott produktumot is. Ő is kiemeli a tervezés és a kidolgozás rövidegét, ami a gondolatmenet inkoherenciájához vezethet, vagy ezzel ellentétesen, ha a tervezés kellő alaposággal történik, akkor a szövegezésre, leírásra vagy átdolgozásra nem jut elég idő, ami a nyelvhelyességi vagy helyesírási hibák indokolatlanul magas számát eredményezheti.

Ennél a témánál ismét érdemes felidézni az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) keretében végzett nemzetközi fogalmazásvizsgálat eredményeit (lásd: Kádárné 1990). A kutatás ugyanis tartalmazott egy kérdőíves felmérést is,

amely a vizsgálatban részt vevő iskolák magyartanárait, szám szerint 688 kollégát érintett, és amely felmérte a tanárok képzettségét, szakmai és módszertani ismereteivel való elégedettségét, tanítási terheit, tanításon kívüli szakmai tevékenységeit, valamint a fogalmazás oktatása során megjelenő céljait és alkalmazott módszereit, értékelési eljárásait. A sok, tanulságos megállapításból csak néhányat emeljünk ki, amelyek fontosak lehetnek saját kutatásunk szempontjából. Az egyik eredmény például azt mutatja, hogy a középiskolai magyartanárok módszertani ismeretei a fogalmazásoktatás vonatkozásában messze elmaradnak attól, amit szükségesnek tartanak az iskolai gyakorlat során. Köztudott, hogy a magyar egyetemi tanárképzésben a nyelvészeti és irodalomelméleti, valamint szövegismereti tudás megszerzése az elsődleges cél, és a tantárgy-pedagógia általában háttérbe szorul. Az általános iskolai tanárokat kibocsátó főiskolai tanárképzésben valamivel jobb a helyzet a módszertani ismeretek terén, és a válaszokból is kitűnik, hogy ez a tanárpopuláció elégedettebb a fogalmazás oktatására vonatkozó módszertani ismereteivel.

A kérdőíves felmérés érdekes megállapításai még azok, amelyek a fogalmazásra mint tananyagra vonatkoznak. Itt kiderül, hogy a tanárok 49%-a azt gondolja, hogy a fogalmazás – a beszédhez hasonlóan – a tanulók mindennapi tevékenysége, és ennél fogva spontán módon fejlődő készség, amely más tantárgyakban is a beszámoltatás eszköze. Azonban míg az általános iskolai magyartanárok 33%-a tanítja a fogalmazást önálló tananyagként, addig a gimnáziumi magyartanárok 47%-a egyértelműen úgy látja, hogy a fogalmazástanításnak nincs külön kidolgozott tanmenete a gimnáziumban. Közülük mindössze 12% tekinti feladatának a képesség rendszeres, önálló program szerinti fejlesztését (Kádárné 1990: 163).

Az IEA kérdőíves vizsgálatának eredményei alapján úgy tűnik, hogy az általános iskolában megkezdett, alaposabb és rendszeresebb fogalmazástanítási munkának nincs kellő folytatása. Ezt a kijelentést a következőkkel támasztja alá Kádárné:

[...] azok a gyakorlatok (pl. az anyaggyűjtés, a rendszeres kifejtés, az érvelés, az olvasói szempont érvényesítése), amelyek az elemi fogalmazási készségekre épülve a gyakorlati képzést teljessé tehetnék, csak kevés tanárnál épülnek be a tanításba. (Kádárné 1990: 174)

Ezt a helyzetet, illetve ennek változatlanságát a felmérés óta eltelt időben is folyamatos kritikák érik. Nagy József (1996) az évtized közepén megállapítja, hogy nálunk „az íráskészség elsajátítása és nem az [...] írás képességének évtizedes fejlesztése a feladat, [...] a rendszeres fogalmazástanítás pedig háttérbe szorult” (Nagy 1996: 64). Figyelmeztetőek Antalnének (2003) azok az észrevételei is, melyek szerint a középiskolai magyaroktatásban már „igen **nagy nehézségekkel folyik a fogalmazástanítás**” (Antalné 2003: 420, kiemelés az eredetiben).

Ugyancsak Nagy írja, de 20 évvel később, hogy „a mai iskola az abbahagyás stratégiájával működteti a képességfejlesztést”, illetve hogy „a fogalmazási képességet és ennek készségeit is egészen a közoktatás végéig fejleszteni kellene” (Nagy 2006, idézi Vinczéné 2008: 23). A jelenlegi gyakorlatnak ugyanis ellentmond minden tudományos ismeretünk a nyelvelsajátításról, miszerint anyanyelvünk ismerete csak tudatos képzés eredményeképpen teljesedik ki, amikor képessé válunk „bonyolult, összetett, elvont tartalmak nyelvi leképezésére különböző jelentésszerkezetekben, hosszabb-rövidebb szövegekben” (Tolcsvai Nagy 2004: 313). Végül egy viszonylag friss helyzetértékelés Drahot-Szabó Erzsébettől (2011), aki újfent rámutat, hogy az IEA-vizsgálat óta eltelt idő (22 év!) alatt sem történtek érdemi változások az írásbeli szövegalkotás oktatásának szemléletében. Eszerint „csak most ismertük fel: a nyelvi tudást – az anyanyelvit is – folyamatosan, állandóan fejleszteni kell” (Drahot-Szabó 2011: 15).

A szövegalkotási feladatok előkészítését is vizsgálta a már említett, tanárookra vonatkozó kérdőív, amely számunkra ugyancsak hasznos információkat ad. A gimnáziumi tanárok túlnyomó többsége (86%) találta az ő felfogásával megegyezőnek a következő kijelentést: „A fogalmazás egész folyamata egyéni munka, a tanulók maguk gyűjtenek anyagot, egyedül terveznek és fogalmaznak” (Kádárné 1990: 166). Ugyan még 62%-uk nyilatkozta azt, hogy „Sok időt fordítok a formai részletek kidolgozásának (címadás, szerkesztési egységek, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás) megtanítására”, de mint azt Nagy Zsuzsanna (2009b) tanulmánya megállapította, a diákok nem tudják jól hasznosítani az ezekhez hasonló elméleti ismereteket a fogalmazási gyakorlat során. Árulkodó adat még, hogy a gimnáziumi tanároknak csak 26%-ára jellemző, hogy a szövegalkotás munkafolyamatát – úgy mint „anyaggyűjtés, könyvtári munka, vázlatkészítés, szövegezés, szerkesztés, átdolgozás” (Kádárné 1990: 166) – megtanítsa. A szerző szerint ugyanakkor kétséges, hogy ezt a nagyfokú tanulói önállóságot megalapozza-e a tanítás, különösen a bonyolultabb műfajokban. Az, hogy a gimnáziumi tanárok 54%-a szerint a fogalmazás előtt soha nem beszélnek meg, hogy miről kell írni, és nem írnak közösen vázlatot, saját értelmezésünk szerint egyértelművé teszi azt, hogy a szövegalkotás az irodalom tantárgyi tudás ellenőrzésére, és nem a szövegalkotási képesség fejlesztésére, gyakorlására irányul. Így Kádárné (1990) eredménye alátámasztja az iskolai írás folyamatával kapcsolatos korábbi megjegyzést, ami arra irányult, hogy a középfokú oktatásban még inkább magára van hagyva a tanuló a fogalmazási feladattal.

A vizsgálat azt is kimutatta, hogy a felmérés idején mennyire szegényes volt a gimnáziumi magyartanárok műfaji választéka. A fogalmazásoktatás, az érettségire való készültség jegyében, lényegileg kimerült a verselemzés (a tanárok 74%-a gyakran íratja) és a kritikai esszé (a tanárok 63%-a gyakran íratja) tanításában. Harmadik helyen áll ebben a

listában az a fogalmazástípus, amely „Saját vélemény, álláspont kifejtése egy-egy konkrét kérdésben” (Kádárné 1990: 172), ezt a tanárok 34%-a íratta gyakran. Ahogy a szerző megjegyzi, az érettségi tematikája és a gimnáziumi irodalomtanítás akkori koncepciója indokolja is ezt a műfaji beszűkülést. Az általános iskola és a középiskola közötti műfaji szakadék érzékeltetésére, ahogy erre már korábban is utaltunk, álljon itt most néhány adat az általános iskolai tanárok által leginkább preferált fogalmazástípusokról is: élményelbeszélés 72%, mese, történet újramondása 70%, leírás 66%, jellemzés 53%, elbeszélés 51%.

Ugyanezt a tantermi gyakorlatot világítja meg egy másik adat is, amely azt mutatja, hogy a tanár milyen eszközökkel jelöli ki a fogalmazás témáját. A gimnáziumi tanárok alapvetően három módszert alkalmaznak: 61%-uk nyilatkozott úgy, hogy leggyakrabban verset vagy verseket ad meg, 60%-uk ad témát vagy címet, és 50%-uk ad regényt vagy novellát. A fogalmazástanítás tehát e felmérés alapján is szorosan kapcsolódik az irodalomtanításhoz. Molnár Edit Katalin (2002: 195) ugyanezre a problémára hívja fel a figyelmet, amikor azt írja: „Úgy tűnik, ezek a tantervek [NAT és Kerettantervek] nem szükségszerűen helyezik előtérbe az írásbeliség szerepét a társas jelentésteremtésben”, mivel a képesség gyakorlására csak nagyon korlátozott műfaji keretek állnak rendelkezésre; az iskolai fogalmazások vagy kreatív önkifejező írások vagy irodalmi mű kapcsán kifejtett saját vélemények.

Az eddig elmondottak alapján nem meglepő, hogy az 1990-es IEA-vizsgálat fentebb bemutatott megállapításai a mai középiskolai gyakorlat leírása során is megállnák a helyüket. Ennek az a legfőbb oka, hogy a mai napig jellemző a középiskolai irodalomoktatásra az időhiány és a vizsgacentrikusság, azaz a ritka szövegalkotási feladatokat alapvetően az érettségi feladattípusainak megfelelően választják meg a tanárok, így azok a műfajok kihullnak az oktatásból, amelyek végső számonkérésére nem kerül sor. Kádárné (1996) ugyanezen okból kifolyólag tartja nyugtalanítónak az érettségi szűkös műfaji választékát, jelezve, hogy az egyéb műfajoknak „a vizsgakövetelmények közül való kiiktatása azzal a veszéllyel jár, hogy az iskolai feladatok rendszeréből kikopnak” (Kádárné Fülöp 1996: 51). Kerber Zoltán (2002: 61) ezt „felülről lefelé szabályozó szelekciós mechanizmus”-nak hívja, amelyet rossz és sürgősen megváltoztatandó gyakorlatnak tart.

Végezetül álljon itt néhány gondolat a szövegalkotási feladatok értékeléséről. Az IEA-vizsgálat (Kádárné 1990: 175–177) szerint mindkét iskolatípusban a leggyakoribb eljárás, hogy a tanár maga értékeli a fogalmazást. Ugyanakkor az általános iskolában a tanári értékelés leggyakoribb módja (89%), hogy a tanár az osztály előtt elemzi a jellegzetes hibákat, és kiemeli a jó megoldásokat. Az általános iskolai tanároknak kisebb aránya, 68%-a nyilatkozta azt, hogy gyakran kiadja a javított dolgozatokat átolvasásra. A gimnáziumi tanárok ugyanakkor ezt a

módszert használják leggyakrabban (70%-uk), és ők részletesebben, általában több szempont szerint, több osztályzattal és megjegyzésekkel értékelik a diákok munkáit, ami nagyobb szakmai tudásra utal. Emellett ők is gyakran (68%-uk) elemzik az írásokat az osztály egésze előtt. Az egyéni, személyre szóló megbeszélést csak néha alkalmazza az általános iskolai tanárok 59%-a és a gimnáziumi tanárok 63%-a, míg 21, illetve 27%-uk nyilatkozta azt, hogy ezt a módszert soha nem használja. Ez utóbbi nem véletlen, hiszen a magyar közoktatásban nincs lehetőség, nem áll rendelkezésre idő a személyes konzultációra, úgyhogy ezt a megoldást csak a kifejezetten problematikus tanulókkal és csak szükség esetén alkalmazzák a tanárok, úgymond a tanóra, a többi diák rovására.

Horváth Zsuzsanna (1998) vizsgálata a tanári értékelés hatásaira is rávilágít. A kutatásban részt vevő középiskolás diákok érvelő fogalmazásait több, különböző tanár javította, és az eredmények azt mutatták, hogy objektívebben értékelték a tanárok azoknak a diákoknak a fogalmazásait, akikkel nem voltak személyes kapcsolatban. A diákok tanári megítélése – és ezáltal saját teljesítményük megítélése is – tehát nagyban függ az adott tanártól, hiszen „lényegében csak tőle kap értékelő-minősítő visszajelzéseket” (Horváth 1998: 216). A tanár nagyfokú felelőssége tehát vitathatatlan ennél a típusú értékelésnél.

Az írás helyzetével – külön kitérve a plágiumra – a felsőfokú oktatásban, a tanári és tanulói reflexiókkal foglalkozik Horváth József (2012). Bár könyve az idegen nyelvű írás pedagógiája felől közelíti meg a kérdést, az egyetlen olyan magyar kutatás, amely a felsőoktatásban megvalósuló írást az adott szempontokból vizsgálja, ezért feltétlenül szükséges hosszabban idéznünk néhány főbb megállapítását. A tanári értékelés kapcsán először néhány külföldi tanulmány alapján olvashatunk a diákok igényeiről és a valóságos helyzetről. Horváth idézi a Rae–Cochrane (2008) szerzőpárost, akiknek felsőoktatásban tanuló diákok fejtették ki tapasztalataikat és véleményüket a tanári értékelés időzítéséről, módjáról, tartalmáról és formájáról. A diákok többsége igényelné, hogy minél hamarabb kapjanak visszajelzést, míg a valóság az, hogy gyakran hónapok is eltelnek a beadás és értékelés között. Ezen túlmenően a diákok szerint a jó értékelésnek segítenie kell a tanulói autonómiát, személyre szabottnak és következetesnek kell lennie. Horváth (2012) más tanulmányokra hivatkozva kiemeli még, hogy a hatékony visszajelzéshez nélkülözhetetlen a bizalom kölcsönös megléte (Lee–Challert 2008), hogy a kritika megfogalmazása mellett ugyanolyan fontos a dicséret is (Cho–Schunn–Charney 2006), továbbá hogy gyakran célravezetőbb az írás közbeni beavatkozás, mint az utólagos értékelés (Frankenberg-Garcia 1999). A formára koncentráló visszajelzéseket Fathman és Whalley (1990) vizsgálja egy amerikai egyetemen, és megállapítják, hogy a leghatékonyabb

módszer a hibás nyelvi elemek aláhúzása, de a tartalomra reflektáló tanári kommentár is fontos. A paletta színessége véleményünk szerint azt igazolja, hogy nem létezik egyetlen olyan módszer, amely önmagban üdvözítő lenne, illetve hogy nem zárható ki az értékelésből egyik olyan eljárás sem, amely valamiképpen alkalmas arra, hogy a diákok fejlődését szolgálja.

Horváth (2012) saját értékelési gyakorlatát egy általa vezetett kurzus bemutatásával tárja fel, amely kurzus során blogbejegyzéseket is használt az írás fejlesztésére és a tanulók motiválására. Az értékelési módszert a diákokkal együtt alakította ki, az értékelést pedig a hallgatók is elvégezték saját írásaikon. Összesen tíz szempontot fogalmaztak meg, melyeknek mindegyike egy-egy pontot ért a végső értékeléskor. Ezek közül kettő vonatkozott a rendszerességre, kettő az interaktivitásra, három a nyelvi megformálásra, egy a tartalomra, egy a formára, egy pedig a diákok által szabadon választott terület volt. Érthető, hogy a nyelvi megformálás prioritást élvezett, mivel magyar anyanyelvű diákok angol nyelvű blogjait értékelték. A nyelvi pontoknál figyelembe vették a helyesírás és gépelés pontosságát, az írás „folyékonyságára” (Horváth 2012: 24) vonatkozó kritériumokat (koherens bekezdések és megfelelő szókincs) és a nyelvtani pontosságot. Mindezek alapján kétségtelen, hogy a feladat minimálisan kettős céllal bírt: egyrészt arra készítette a diákokat, hogy minél többet és rendszeresebben írjanak, másrészt az írások nyelvi színvonalát igyekezett emelni, míg a tartalmat csak minimálisan értékelte. Ezek a célok nagyon fontosak lennének az anyanyelvi írásgyakorlatban is.

Szükséges tehát összefoglalóan megállapítanunk, hogy az iskolai keretek között zajló képességfejlesztés alapjaiban változatlanul mondható a rendszerváltáskor felmértékhez képest. Sajnos, azóta hasonló léptékű kérdőíves felmérés nem készült a kollégák körében, de a kisebb, feltáró jellegű írások folyamatosan a helyzet tarthatatlanságára hívják fel a szakma figyelmét, mivel egyértelmű, hogy az írásbeli szövegalkotás oktatása nem tudott megújulni és lépést tartani a változó körülményekkel és igényekkel. Dolgozatunk az erre a helyzetre figyelmeztető írások sorába illeszkedik azzal, hogy megmutatja, mi indokolja a fejlesztőmunka megerősítését a középszintű oktatásban és folytatását a felsőoktatásban.

4.4 Fejlesztési feladatok

Érdemes áttekinteni, hogy a szakirodalom milyen fejlesztési feladatokat lát szükségesnek az írásbeli szövegalkotás területén az eddig már érintetteken túl. Mielőtt rátérnénk a magyar viszonyok bemutatására, fontos felidézni Beaugrande és Dressler (2000: 273) szövegtani megközelítését. A szerzőpáros azt állítja, hogy az írástanítás korábbi módszerei elsősorban a felszíni elemekre koncentráltak, mint például az írásjelek, az egyeztetés vagy a szórend, és ezek

helyes alkalmazását elégségesnek vélték ahhoz, hogy valakit jó író legyen. Úgy véljük, erre vonatkozhatott Bacon mondása (idézi Benczik 2006: 124), mely szerint „az írás pontosságra szoktat”. Bár nyilvánvalóan már meghaladta a tudomány ezt a megközelítésmódot, és ma sokkal inkább az írás folyamatával, a döntési mechanizmusokkal foglalkoznak, azt senki sem vonhatja kétségbe, hogy a felszíni elemek helyes alkalmazása a minimális alapja annak, hogy valaki jól írjon. Tehát bármennyire is más és új szempontok alapján tekintünk ma a szövegekre és a szövegalkotásra, a szövegekkel szembeni elvárásaink nem vagy csak kis mértékben változtak. Ha toleránsak is a befogadók, az oktatásnak csak az lehet a célja, hogy minél használhatóbb tudással lássa el a diákokat.

Ezek után tekintsük át, hogy aktuálisan melyek a legjellemzőbb hiányosságok és ezekből fakadó feladatok a szakemberek szerint. Lengyel Zsolt (1999) az írástanítás kapcsán jegyzi meg, hogy a létező módszereket szisztematikusan össze kellene hasonlítani, és az adott tanulócsoporthoz igényei alapján kellene kiválasztani az alkalmazott eljárást. Ezt az indokolja, hogy „a különböző gyerekek nem egyforma modellt használnak: egyéni és életkori sajátosságokkal kell számolni” (Lengyel 1999: 192). A szerző arról is meg van győződve, hogy „nagyobb teret kell biztosítani a gyermeki önállóságnak, mivel az írás-olvasás nemcsak tanulási/tanítási, hanem elsajátítási tevékenység is” (i. m. 192). Ezt a gondolatot erősíti meg az a vizsgálat is, melyben Horváth József (2012: 86) főképp az európai felsőoktatásban tanuló, nem angol anyanyelvű egyetemista diákok véleményét méri fel angol nyelvi íráskészségük fejlesztésével kapcsolatban. Az egyik fontos tanulság, hogy „milyen nagy az igény a diákok körében az egyéni kifejezésre, az egyéniség megmutatására, a kreatív megközelítések lehetővé tételére”. Ezt az eredményt teljesen relevánsnak tartjuk mindenféle íráskészség fejlesztése esetén.

Kerber Zoltán (2002) oktatásszervezési javaslata az anyanyelvi és irodalmi órákon az idegen nyelvek oktatásában már megvalósult csoportbontás alkalmazása, amely lehetővé tenné a differenciált oktatást, és enyhítené az időhiányt is. Annak a nyugat-európai gyakorlatnak a meghonosítását is szorgalmazza, amely a két tantárgy integrált oktatását, ennél fogva alapvető szemléletmódjuk modernizálását is jelenthetné. A „képességfejlesztés erősítése az ismeretátadás korlátozása mellett” (Kerber 2002: 60) ugyancsak a produktív készségek, köztük az írás fejlesztését erősítenék.

Molnár Edit Katalin (2002) úgy látja, hogy a NAT és a Kerettantervek a korábbi hagyományokat tükrözik, azaz az elsődleges fejlesztési feladatok a következő területeket fogják át: írástechnika, helyesírás, nyelvtani helyesség, stilisztikai helyénvalóság és műfaji kritériumoknak való megfelelés. A tartalom kidolgozására, a szöveg felépítésére ugyanakkor

kevés figyelmet fordítanak a vonatkozó dokumentumok, így mindez csupán az irodalmi művekben megfigyelendő vonásként, nem pedig a saját írásokban használandó tudásként jelenik meg az oktatásban. Ez a megközelítésmód azt a feltételezést tükrözi, hogy a megfigyelés könnyen transzferálható alkalmazássá, amit a gyakorlat nem feltétlenül támaszt alá. Másrészt Molnár az Iskolai műveltség fogalmazásvizsgálata alapján azt a megállapítást teszi még, miszerint „az anyanyelvi nevelésben hasznos volna a funkcionális-kommunikatív szemlélet erősödése” (Molnár 2002: 212). Ezt azzal indokolja, hogy a vizsgálat nyomán nem tudja szignifikánsan kimutatni az irodalmi tanulmányok hatását a fogalmazási képességre. Bár a nyelvtananyag mutat összefüggést a képesség fejlettségével, de nem a tanult szabályok sikeres alkalmazása miatt, hanem „a nyelvhez mint rendszerhez való tudatosabb viszony” (Molnár 2002: 212) okán. Molnár szerint az iskolai fejlesztőmunka hatékonyságán tehát mindenképpen javítani kellene.

Antalné 2003-ban úgy látja, hogy az anyanyelvi nevelés megújítói számára kiemelt, hosszú távú feladat a hallásértés és a szövegértő olvasás mellett a „szövegalkotási készség fejlesztésének tudományelméleti-pedagógiai megalapozása” (Antalné 2003: 414). Az elbeszélés, leírás és jellemzés körébe tartozó, hagyományos szövegtípusok oktatásával és elsajátításával nincs gond, viszont nagy lemaradások vannak az érvelő szövegtípusok és a magánélet szövegei terén. A szerző öt pontban foglalja össze a szövegalkotási készség fejlesztői előtt álló feladatokat. Ezekből az utolsó kettőt emelnénk ki, melyek egybevágnak kutatási céljainkkal:

- a kommunikációs körülményeknek megfelelő szövegalkotás fejlesztésének kiterjesztése minden tantárgy feladatává;
- a fogalmazástanításba bevont szövegtípusok választékának bővítése (Antalné 2003: 421)

Antalné hiányokat tapasztal a „modern technikai eszközök segítségével létrehozható szövegek” esetében is, így tanulmányában külön bekezdést szentel a „**képernyőn fogalmazott** szövegek”-nek. Kutatásunk szempontjából igen fontosak ezek a gondolatok, ezért idézzük szó szerint a tanulmánynak ezt a részét.

Tanulási környezetünkhöz már hozzátartoznak a számítógép képernyőjén fogalmazott dokumentumok is. A képernyőn fogalmazott szöveg általában kevésbé összefüggő, kevésbé logikus szerkezetű, mint a papírra írt dokumentum. A logikus építkezés ugyanis azt feltételezi, hogy saját szövegünket más szövegekhez hasonlítjuk, továbbá a szöveg egy részletét összevetjük ugyanannak a szövegnek egy másik részletével is. A képernyőn ilyen összehasonlítások csak korlátozottan végezhetők el. Így az ellentmondások nehezen fölfedezhetők; a szöveg egysége nehezen tartható fenn. Az elektronikus szöveg viszont könnyebben javítható-szerkeszthető-formázható (Antalné 2003: 420).

A szerzőhöz hasonlóan mi is azt gondoljuk, hogy nem egyszerűen technikai kérdés, hogy kézírással vagy szövegszerkesztő segítségével hozunk létre egy szöveget. Jelenleg az iskola azonban kizárólag a kézzel írt fogalmazást tanítja és értékeli, szinte tudomást sem véve arról, hogy az iskolapadból kikerülve nemcsak a munka világában, de a felsőoktatásban sem jelennek meg már ilyen szövegek. Véleményünk szerint is sürgető szükség lenne a számítógépes írástechnika beemelése oktatásba. A jelen kutatás reményeink szerint arra is rá fog világítani, hogy mi jellemzi a szövegszerkesztővel készült írásokat.

Koltay Tibor (2010) is egy napjainkban aktuális jelenségre hívja fel a figyelmet, amikor tanulmányában összegzi az írástudás új formáit, amelyek megismerésére és használatára fel kell készíteni az iskolás generációkat az új média kialakulása és térnyerése miatt. „Egyelőre alig vannak kutatási eredmények arról, hogy a fiatalok miként használják az új médiát. Még kevesebbet tudunk az új médiának a formális tanulásban játszott szerepéről”. (Koltay 2010: 305) A szerző aggodalmát fejezi ki amiatt is, hogy az oktatásban mikor és hogyan tudnak ezek az új tartalmak megjelenni. Hasonló kérdést érint Knausz Imre (2009) is a kompetenciák átalakulása és a jelenlegi iskolás generációk motiválása kapcsán.

Nagy Zsuzsanna (2009b) 17 éves tanulók körében azt vizsgálja, milyen összefüggés van a szövegalkotási képesség és a szövegre vonatkozó tudás között. A kutatás megállapítja, hogy azok a diákok rendelkeznek magasabb szintű nyelvtani ismeretekkel a szöveg vonatkozásában, akik jobban megtanulnak fogalmazni a közoktatás éve alatt. Nagy (2009b) a következő fejlesztési feladatokat határozza meg eredményei alapján:

Elengedhetetlennek tűnik tehát összekapcsolnunk az anyanyelvtanítás során az ismeretek elsajátítását a képességek fejlesztésével. Segítenünk kell a diákokat egyrészt abban, hogy megtalálják, felismerjék azokat az ismereteket, elsajátítandó tudnivalókat, amelyeket a szövegalkotás során hasznosítani tudnak; másrészt pedig abban, hogy a mindenkori kommunikációs helyzetnek tartalmában, szerkezetében, stílusában egyaránt megfelelő, hatékony szövegeket tudjanak létrehozni az iskolai és a hétköznapi szituációkban egyaránt. (Nagy 2009b: 11)

Nagy Zsuzsanna (2009a) egy másik tanulmányában teszi közzé ugyanennek a kutatásnak a további eredményeit. A vizsgálat ugyanis arra is kiterjedt, hogy milyen ítéletet alkotnak a vizsgált 17 éves diákok velük egykorú társaik által írt két szövegről, melyek közül az egyik jobb, a másik pedig gyengébb fogalmazás. Az értékelést a diákok számára kidolgozott, speciális kérdések és skálák segítették. A feladat tartalmazott még egy tanácsadást is, amelyben 3-4 mondatban kellett megfogalmazni, hogy a szöveg írója hogyan tudna továbbfejlődni, jobb fogalmazóvá válni. Végezetül Nagy (2009a) összevetette a két szöveg tanári értékelését a diákok értékelésével, valamint az értékelést és a tanácsokat a saját szöveg minőségével (vö.

Nagy 2009b). Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok tisztában vannak a jó szöveg ismérveivel – a külalakon kívül minden szempontban nagy egyetértés mutatható ki a tanári értékelés és a diákok értékelése között –, és tanácsaik is helytállóak. Ugyanakkor ezt a tudást nem tudják kamatoztatni a saját szövegek létrehozása során, melyet úgy fognak fel, mint megváltoztathatatlan, a megírás után korrigálásra nem szoruló egészt. Mindebből a következő fejlesztési feladat bontakozik ki a szerző szerint:

[...] az anyanyelvoktatásban hangsúlyt kellene fektetni a saját szövegek átgondolására, lehetőséget kellene adni a diákoknak arra, hogy átdolgozzák, javítsák írásait, hiszen tudják, melyek a jó szöveg kritériumai, csak meg kellene tanulniuk saját munkájukra vonatkoztatni azokat. (Nagy 2009a: 30)

Major Hajnalka (2011) érettségizők szövegeinek szerkezetét vizsgálja, és eredményei alapján a tervezést és a hozzá kapcsolódó vázlatírást emeli ki, különösen a középszinten tanulók számára:

A tervezési fázis az iskolai témazáró dolgozatoknál gyakran elmarad az időhiány miatt, pedig nagyon fontos lenne, hogy az érettségien ezt már automatizmusként működtessék a diákok. A tervezési fázis csökkentheti a gondolatmenet töréseinek, megszakításainak számát is. (Major 2011: 10)

Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy ezt a munkát nem lehet egy-két hónap alatt elvégezni, hanem tudatos, hosszú távú fejlesztésre van szükség. Major úgy látja, hogy a „szövegtan, retorika, stilisztika elméletének gyakorlati alkalmazása a 9–11. évfolyamon segíthet a nyelvi hátránnyal küzdőknek”.

Szilassy Eszter (2012) a tanulói átdolgozást támogató értékelési alapelvek és módszerek alkalmazását tűzi ki az írásoktatásban aktuálisan megvalósítandó célként. Fontosnak tartja, hogy a tervezés és átdolgozás mozzanata jóval hangsúlyosabbá váljon a gyakorlatban. Úgy véli, hogy a pedagógus feladata nem a hiba kijavítása, hanem olyan egyszerű, érthető magyarázatok és utasítások megfogalmazása, amelyek segítségével a diák maga dolgozza át a szöveget és javítja a hibát. Mindeközben a tanár a befogadó igényeit és a kommunikációs célt kell, hogy szem előtt tartsa. Ezzel a módszerrel talán könnyebben elérhető az is, hogy a diákok szívesen foglazzanak. A szerző egyetemisták szövegein illusztrálja módszerét, és fontosnak tartja megjegyezni, hogy „a szövegalkotási képesség fejlesztését a felsőoktatásban is folytatni kell”. Ezzel magunk is mélységesen egyet tudunk érteni, és a dolgozattal is ennek szükségességét szeretnénk többek között bizonyítani.

A fejezetben felvázolt fejlesztési feladatok tehát igen sokrétűek, és mind a jelen helyzet értékeléséből indulnak ki. A tanulmányok természetesen elsősorban a középfokú oktatásra fókuszálnak, hiszen jelenleg szinte az egész oktatási rendszer, legalábbis napi gyakorlatában, az

érettségire fókuszál. Ideje lenne ezért továbblépni, és az életben valóságosan használható és szükséges képességeket megcélózni a szövegalkotás terén is. Ez az általunk a dolgozat következő fő fejezetében vizsgált fordítási szövegalkotás szempontjából is elengedhetetlen lenne.

5. A FOGALMAZÁSI TELJESÍTMÉNY MÉRÉSE

5.1 A fogalmazási teljesítmény klasszikus mérései

A szövegalkotási teljesítmény három klasszikus mérése (Orosz 1972; Kádárné 1990; Horváth 1998) több és különféle műfajú szöveget vizsgált. A közös bennük, hogy az értékelés során mindannyian vizsgálták a tartalmat, szerkezetet, nyelvhelyességet és stílust, de az összbenyomás, helyesírás és külalak – mint további lehetséges szempontok – már nem jelennek meg egységesen mindenütt.

Orosz Sándor (1972) 53 általános iskola és 31 középiskola bevonásával 5., 8., 10. és 12. évfolyamos diákok írásait vizsgálta három műfajban: leírás, elbeszélés és jellemzés, mely utóbbi indoklást is tartalmazott. A tanulók egységesen megadott címek alapján fogalmaztak: a leírás címe: A mi utcánk; az elbeszélés címe: Legkedvesebb szünidei élményem; a jellemzés címe pedig: Ilyen az én barátom. A tanulók a címen és a műfajon kívül semmilyen más útmutatást nem kaptak, és maximum 45 percig dolgozhattak. Orosz a hibák számát a szövegek teljes szószámához viszonyította, mivel nagyon különböző terjedelmű fogalmazásokat kapott, és külön értékelte a fogalmazástechnikát, a tartalmat és a helyesírást. Hosszas kutatómunka, mérések és a szakemberekkel folytatott konzultációk után alakította ki azt a 18 fogalmazástechnikai műveletet, amelyet három csoportra lehet bontani: az első négy művelet a tartalom, a következő hét a szerkesztés, az utolsó hét pedig a stílus kimunkálására szolgál. Az aprólékos osztályozás és azt ezt követő részletes leírás azt a célt szolgálja, hogy az értékelést egységessé és objektívvá tegye.

Orosz (1972: 90) összeveti mérésének eredményeit az évfolyamok tantervi követelményeivel, és arra a megállapításra jut, hogy a magasabb évfolyamok átlagai egyre távolabb kerülnek a követelményszinttől. Megállapítása szerint már a felső tagozaton, majd a középiskolában is látható, hogy „az információ mennyiségének növekedésével nem tart lépést a képességek fejlesztése”, a bonyolultabb gondolatok kifejezésére nincsenek meg az eszközök. Mivel az oktatás nem eredményezi a kívánt fejlődést, „az ismeretek jelentős része megemésztetlen, a kifejezés helytelensége, zavarossága, szerkesztetlensége, primitívsége is állandósul” (i. m. 92). Még meglepőbb a vizsgálatnak az az eredménye, amely szó szerint is ide kívánczok:

A tanulók négyötöde az általános iskola ötödik osztályában 45%-os teljesítmény alatt marad, a nyolcadikban 50% alatt, a középiskola II. osztályában e döntő többség 55% alatt, a IV. osztályban pedig 60% alatt teljesít. (Orosz 1972: 101)

Ez a megállapítás ismét felveti az oktatás eredményességének, az alkalmazott módszerek helyénvalóságának kérdését, és akkor még a mért színvonal és a követelményszint közötti jelentős különbségről nem is beszél Orosz. További probléma, hogy „minél magasabb a színvonal, annál erősebb a teljesítmények differenciálódása” (i. m. 103), tehát az oktatás nem tudja kiegyenlíteni a különbségeket. Ezért Orosz is felhívja a figyelmet a differenciált fogalmazásoktatás szükségességére.

Kádárné Fülöp Judit (1990) az 1984-es IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálat magyar eredményeit mutatta be könyvében. A vizsgálat Magyarországon két évfolyamot érintett, a 8. és 12. évfolyamokat. Az írásművek, összesen nyolc kötelező szövegalkotási feladat, több műfajban születtek: öt levél, valamint három hosszabb fogalmazás – élménybeszámoló, érvelés és esszé – képezte a képességmérés alapját. A levelek további szövegtípusokat tartalmaztak: képleírást, jellemzést, egy hétköznapi iskolai probléma megoldását, egy álláshirdetésre való jelentkezést és egy tanácsadást. A fogalmazásokat először az összbenyomás alapján egyetlen jeggyel értékelték a szokásos ötjegyű skálán, majd hat analitikus szempont alapján is: tartalom, szerkesztés, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak. Érdekesség, hogy mindezekén túl a bírálók még egy jeggyel fejezhették ki azt, hogy az írásműben mennyire érzékelték az író személyiségét, ugyanakkor ezt a jegyet nem számították be a teljesítmény értékelésébe. Mindegyik feladathoz külön értékelési útmutató készült, amely a tartalmi és műfaji kritériumokat tartalmazta, és minden fogalmazást két bíráló értékelt. Etalonskálák, azaz mintadolgozat-sorozatok is készültek az összbenyomás, tartalom, szerkezet és stílus értékeléséhez, alapvetően a jeles, közepes és elégtelen dolgozatokra adva példákat.

Az IEA fogalmazásvizsgálat eredményei között szerepel az a megállapítás, hogy még a levél és az érvelés esetében is az írások túlzottan egocentrikusak, nincsenek tekintettel az olvasóra, valamint hogy még a gimnazisták sem tudnak meggyőzően érvelni vagy cáfolni. Minkét vizsgált évfolyamon az érvelő fogalmazás sikerült a leggyengébben, az értékelési szempontok közül pedig a szerkezet érdemjegyei voltak a legalacsonyabbak. Ez utóbbit azzal is magyarázza Kádárné, hogy az iskolai tananyagnak az adott időszakban nem volt része ez a műfaj. Az esszéfeladat egyértelmű tanulsága az volt, hogy a téma milyen komoly mértékben befolyásolja még azonos műfajon belül is a minőséget. A gyenge teljesítményt ugyanakkor a részletes feladatspecifikáció is okozhatta, amihez nem voltak hozzászokva a diákok. Súlyos az

a megállapítás is, mely szerint az oktatás végére a diákok nem rendelkeznek azokkal a képességekkel, melyek alkalmassá tennék őket önálló írásbeli kommunikációra.

Horváth Zsuzsanna (1998) vizsgálata 12. évfolyamos gimnazisták írásműveire terjedt ki egy holland-magyar kutatás során. Az érvelési feladat értékelése holland mintát követett, ezért alapvetően eltért a nálunk megszokott szempontoktól: vizsgálták a címzettet, a kommunikációs kontextust, az írásmű terjedelmét és műfaját, a felsorakoztatott érvek számát és tartalmát, valamint a címadást és a saját állásfoglalást is, de a szerkesztettséget például nem értékelték külön (Horváth 1998: 165–197). Az eredmények közül kiemelnénk, hogy az összehasonlítás egyértelműen megmutatta: a magyar diákok kevésbé magabiztosak az írásbeli közlésben, és kevésbé is tartják azt fontosnak. Az írásművekkel való kapcsolatuk inkább befogadó, mintsem alkotó jellegű, és saját nyelvhasználatukat, irodalmi és nyelvi ismereteiket nem is tartják megfelelőnek az elvárthoz képest. Sem az ismereteik, sem a képességeik nem elégségesek ahhoz, hogy érdekeiket írásban érvényesítsék, vagy a saját álláspontjukat megfelelően kifejezzék. Horváth (1998) a tanulók véleményét is vizsgálta azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet szerintük jó fogalmazóvá válni. A magyar diákoknak az az álláspontja, hogy az egyéni adottságok és hajlamok a legfontosabbak, és a mintakövetést tartják a tanulás lehetséges módszerének. Saját hiányosságaiknál első helyre teszik a helyesírást, de a szövegalkotási műveletek terén is nagy bizonytalanságról számolnak be.

Molnár (2009a: 147) a nagymintás (Orosz 1972; Kádárné 1990 és Horváth 1998) vizsgálatok alapján veti fel azt a kérdést, amelyet további kutatásokkal kellene tisztázni, hogy a diákok fogalmazási képességének spontán fejlődése megreked-e egy szinten, vagy egy nagyon hosszú fejlődési szakaszcikról beszélhetünk-e, melynek során a részképességek és készségek ugyan fejlődnek, de ezek hatása még nem mutatkozik meg a szöveg szintjén. Ugyanezt a problémát veti fel Kernya Róza (1992a: 17) is, amikor megállapítja, hogy többféle nyelvi részképességre is szükség van az írásbeli szövegalkotáshoz, ám ezeket nem azonos tempóban és mértékben sajátítják el a diákok, ezért fordulhat elő, hogy a kezdeti szövegalkotási hibák sokáig jellemezhetnek valakit. Visszatérve Molnár (2009a: 147) fentebb idézett tanulmányára, a szerző második tanulságként azt nevezi meg, hogy problémát okoz a „közlési attitűd” a diákok számára, és ennek alapvető okát abban látja, hogy a tantervi szabályozás a fogalmazási képesség fejlesztésének középpontjába továbbra is a nyelvi fejlesztést állítja, és sokkal kevesebb figyelmet szentel a szövegek kommunikációban betöltött funkciójának.

Mint látjuk, a nagymintás kutatások jó 25 év hazai tapasztalatait fogják át az adott témában, de nem mutatnak egyértelmű előrehaladást sem az oktatás, sem a diákok képességei terén.

5.2 Hogyan írnak ma a tizenévesek?

A nagymintás vizsgálatok nyomán az utóbbi években is születtek elsősorban kisebb, az írásbeli szövegalkotásra vonatkozó felmérések. Ezek közül a legnagyobb populáción végzett vizsgálat Molnár Edit Katalin (2002) nevéhez fűződik, aki az Iskolai műveltségvizsgálatban részt vevő tanulók közül 427 hetedik és 371 tizenegyedik évfolyamos tanuló fogalmazását vizsgálta. A feladat szerint véleményt kellett kifejtetni a tévéreklámokról egy kereskedelmi csatornához intézett levélben. A vizsgálat általános megállapítása, hogy a két korcsoporton belül jóval nagyobbak az eltérések, mint a korcsoportok között. Mindebből súlyos következtetéseket von le Molnár: úgy látja, hogy a képesség fejlődése nem elsősorban az iskolai fejlesztőmunka eredménye, de még csak az életkor előrehaladtával sincs összefüggésben. Valójában a fogalmazási teljesítmény, valamint az iskolatípusok és a diákok szociokulturális háttere között mutathatók ki szignifikáns különbségek. Az iskolai fejlesztőmunka tehát csak nagyon lassú előrehaladást eredményez, és a hozott különbségek jobban befolyásolják a képesség mért szintjét. Egyedül a nyelvhelyesség tekintetében látszik előrehaladás, ahol a középiskolások mindkét csoportja (szakközép és gimnázium) jobban teljesített a hetedikeseknél, de Molnár szerint a mértnél jobb eredményeket, a művelt köznyelv sikeresebb elsajátítását indokolná a sok éves irodalom- és nyelvtanoktatás. Végezetül a szerző úgy látja, hogy a változások olyan kis lépésekben történhetnek, amelyeknek feltárására az alkalmazott mérőrendszer nem alkalmas, ezért egy finomabb, de jól megragadható szempontrendszer kidolgozására is szükség lenne, amellyel a szöveg szerkezete pontosabban feltárható, és az érvelés jobban jellemezhető.

Még a 90-es években készült elemzést mutat be Graf Rezső (1993) tanulmánya, amely abból a szempontból szintén különlegesnek mondható, és a mi érdeklődésünkre is ezért számot tarthat, hogy a vizsgált szövegek a legjobb diákok képességeit tükrözik. Graf ugyanis OKTV-dolgozatok alapján értékeli a szövegalkotást, és lehangoló képet fest az írásművekről. Ahogy fogalmaz, a dolgozatok szerzőinek többsége

vagy nem ismeri, vagy nem tudta megvalósítani a szövegszerkesztés – tantervben meghatározott és ezért megtanítandó – alapkövetelményeit: a mondanivaló általános megszerkesztettségét, az összegyűjtött anyagnak a logikus vázlat igénye alapján való felépítését, a tartalom tagolódására utaló megfelelő alcímek megválasztását, a mondatszerkesztés és szórend szabályainak megkívánható alkalmazását, a mondaton belül pedig a helyes, igényes köznyelvi szóhasználat és a helyesírás követelményeit. (Graf 1993: 158–159)

A legújabb kutatások közül ki kell emelni Nagy Zsuzsanna (2009b) fentebb már említett tanulmányát, amely 17 éves diákok szövegalkotási képességét szövegtani ismereteikkel

összefüggésben vizsgálja. A szerző a NAT 2007 és az ugyancsak 2007-es Szakközépiskolai Kerettanterv vonatkozó részeit áttanulmányozva a következő megállapításokat teszi:

[...] a tantervi elvárások szerint 11. évfolyamra mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák diákjai olyan elméleti és gyakorlati ismeretekhez jutnak, képességeik olyan szintre fejlődnek, amelyek lehetővé teszik számukra a hatékony és kreatív szövegalkotást. (Nagy 2009b: 3)

Nagy (2009b) mérőeszközként egy szövegalkotási feladatot és egy szövegtani tesztet használt, melyek megbízhatóan mérik az adott évfolyamon elvárható képességet és tudást. A szövegalkotási feladat egy motivációs levél írása volt, amelyet egy fiktív felhívásra kellett válaszként elkészíteni. A feladat tartalmazott utasítást is, mely hivatalos levélként nevezte meg az írásmű műfaját, terjedelmét pedig minimálisan 10-15 mondatban határozta meg. A másik mérőeszköz egy diagnosztikus célú tudásszintmérő teszt volt, melyet kifejezetten a 11. évfolyamra fejlesztettek ki, és amely 46 itemet tartalmazott. A vizsgálatban 128 középiskolás diák vett részt.

A tanulmány közli, hogy a szövegalkotási feladatot a nemzetközi IEA-vizsgálat (Kádárné 1990) szempontrendszer alapján értékelték, azaz az összbenyomás mellett hat analitikus szempontot vettek figyelembe. A szövegalkotás eredményeit összegző ábra (Nagy 2009b: 5) alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok számára a legnagyobb nehézséget a hivatalos levél formai követelményeinek betartása okozta, a szerkezetre ugyanis a levelek körülbelül 55%-a hármast vagy annál gyengébb érdemjegyet kapott. A szerző magyarázata szerint a tanulók túlnyomó többsége a magánlevél formai sajátosságait jelenítette meg írásművében, illetve körülbelül 10% egyáltalán nem levelet írt. A kutatás további eredménye, hogy a nyelvhelyesség- és helyesírás-osztályzatok lettek a legmagasabbak, de ezt Nagy (2009b) az írásművek rövid terjedelmével magyarázza. A fentebb említett, a cikkben megtalálható ábrán valóban kitűnik, hogy a helyesírási eredmények lettek a legjobbak; a tanulók körülbelül 85%-a kapott jeles és jó érdemjegyet, míg a nyelvhelyességnél ugyanez az arány körülbelül 80%. A tanulmányból az sajnos nem derül ki, hogy a helyesírást milyen módszerrel értékelte a kutató, vagyis hogy megtartotta-e az IEA-vizsgálat összbenyomáson alapuló minősítését, vagy esetleg az érettségi javítókulcsát használta. A stílusra vonatkozóan érdemes idézni Nagy megállapításait:

A gyengébb szövegek tipikus hibája volt az SMS-, illetve chatnyelv fordulatainak alkalmazása – például egyszer helyett 1x, sőt hétvégén helyett 7VGn. Úgy gondoljuk, hogy az olvasó számára nemegyszer komoly fejtörést jelenthet az ilyen jelek dekódolása, ezzel romlik a szövegek hatékonysága. Sajnos csak az írások 18%-áról mondható el, hogy egyrészt a választott stílusregiszter megfelel a feladatnak, másrészt hogy az író következetesen végig is viszi azt az egész szöveget. (Nagy 2009b: 7)

Nagy (2009b) a kutatás tanulságaként megállapítja, hogy a vizsgált korosztály számára komoly gondot okozott a hétköznapi témájú szöveg megalkotása, ami több okra vezethető vissza. Úgy tűnik, hogy a diákok nem rendelkeztek elégséges, a szövegtípusra és a világra vonatkozó ismerettel, valamint jól látható az is, hogy nem ismerték vagy nem vették figyelembe az olvasó elvárásait sem. Viszont Nagy (2009b) azt is kimutatta, hogy az esetek többségében van összefüggés a szövegalkotási képesség és a szövegtani ismeretek között, azaz a jól fogalmazók több szövegtani ismerettel rendelkeznek, bár általánosságban elmondható, hogy a szövegtani ismereteket vizsgáló teszt gyenge eredményeket hozott, különösen a problémamegoldó jellegű feladatok esetében. A kutatás eredményeihez azt tennénk hozzá, hogy egy dologra mindenképpen rávilágítanak: ha olyan műfajú és stílusú szöveget kell létrehozniuk a középiskolásoknak, amely kívül esik az érettségi követelményein, az elvárhatónál sokkal gyengébben teljesítenek. A hivatalos regiszterben írandó motivációs levelek többsége ezért nem felelt meg a műfaji és stilisztikai előírásoknak.

Saját kutatásunk szempontjából is fontos eredményeket hozott, de még mindig a közoktatás keretein belül maradt Major Hajnalka (2011) vizsgálata 20–20 végzős gimnazista részvételével, akik középszinten, illetve emelt szinten tanulták a magyar nyelv és irodalom tantárgyakat és készültek a megfelelő szintű érettségi vizsgára. A kutató három fogalmazási feladatot íratott a tanulókkal: egy tanórait 90 percben, egy próbaérettségét 150 percben, végül pedig az érettségét 180 percben. Az első két fogalmazás utáni tanórán a diákok összevetették saját írásukat és egy társukét az érettségi javítókulcsának a szöveg szerkezetére vonatkozó értékelésével, hogy lássák, milyen szerkesztési kritériumoknak kell a dolgozatoknak megfelelniük. Major a szövegalkotási feladatokat csak a szerkezet szempontjából vizsgálta, viszont annak négy, a logikára vonatkozó jegyét (relevancia, egyenesség, megszakítatlanság és előremozgás) és az abban megmutatkozó fejlődést külön-külön is értékelte. Mindezek mellett még a részek összefüggését és a szélső részek konvergenciáját is tanulmányozta a szövegekben. Az eredmények egyrészről azt mutatják, hogy nagyon nagy a lemaradás a középszintű csoportban az emelt szintű csoporthoz képest: 15-től 40%-ig terjedtek az első fogalmazások közti különbségek az emelt szintű csoport javára. Másrészről, ha megnézzük az egyes részterületeket, azt látjuk, hogy a relevancia és a szélső részek konvergenciája az a két szövegjellemző, ahol a középszinten tanulók fel tudtak zárkózni az emelt szinten tanulók teljesítményéhez az érettségire. A többi jellemző esetében ugyan javultak az eredmények, de a különbségek megmaradtak a két csoport között. Érdekes megfigyelés még, hogy a megnövelt időkeret ellenére gyengébb szerkezetű fogalmazások születtek a második méréskor, különösen

a középszinten tanulók esetében. Az érettségi dolgozatok azonban mindkét csoportban sokkal jobb eredményeket hoztak, tehát úgy tűnik, hogy a fejlesztő munka meghozta a várt eredményt. Ahogy Major kiemeli: „a társaktól kapott visszajelzés és a társak dolgozatának elolvasása, értékelése, [...] az írásbeli dolgozat követelményeinek tudatosítása” (Major 2011: 10) segítette a felkészülést az érettségi szövegalkotási feladatára, tehát érdemes megismertetni és gyakoroltatni a szerkesztési műveleteket.

Mint már említettük, az eddigi vizsgálatok csak a közoktatás éveire terjedtek ki, és minden esetben az érettségi szövegalkotási feladatával zárultak. A szakirodalom feltárása alapján úgy tűnik, hogy Molnár Edit Katalin (2009b) az első, aki szükségét érezte a kutatás kiterjesztésének a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók szövegalkotására is. Hivatkozott tanulmányában azt vizsgálja, hogy megfelelő-e a diákok íráskészsége ahhoz, ahogy annak alapján meg lehessen ítélni a tudásukat felsőoktatási tanulmányaik során. Eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált 27 szemináriumi dolgozathoz a döntő többség, 90% nem volt alkalmas arra, hogy az elemzést kívánó feladattal egyértelműen bizonyítsa a szerző tudását, és a hallgatók hasonló aránya a tanulási folyamat eszközeként sem tudta a szövegalkotást hatékonyan alkalmazni. Molnár fontos megjegyzése még, hogy a hallgatók kommunikációját az énközpontúság jellemzi, továbbá hogy a diákok „a célkitűzés, a tartalom feltárása és elrendezése, a szöveg és a fogalmazási folyamat monitorozása terén nagy hiányosságokkal küzdenek” (Molnár 2009b: 13).

Ugyan nem anyanyelvi írásokat, hanem magyar hallgatóinak angol nyelvű fogalmazásait vizsgálta Francis Prescott (2007), mégis fontos szólnunk a kutatásról és annak eredményeiről, többek között azért is, mert a felsőoktatásba belépő hallgatók képességszintjéről ad tájékoztatást, és mert a szerző magyar anyanyelvű hallgatók produktumainak vizsgálatát végezte. Prescott azt értékelte, hogy az egyetemi tanulmányaikat frissen kezdők milyen szövegszervezési ismeretekkel rendelkeznek. 12 diák rövid (átlagosan 414 szót tartalmazó) fogalmazását elemezte először statisztikailag, kimutatva a mondatok átlagos hosszúságát, a bekezdések számát, a szavak és mondatok számát az egyes bekezdésekben és az egész írásműben egyenként és összesítve. Ezek az adatok csak általános információkat tudnak nyújtani egy szöveg kidolgozottságáról. A szövegeket a szerző megpróbálta műfajilag besorolni, de több mint a felük kevert volt a jellemzők és a felépítés alapján.

Ezután az írások szuperstruktúráját vizsgálta, és csak három fogalmazásban találta azt kielégítőnek. A többi írásműnek vagy nem volt bevezetése vagy befejezése, vagy azok nem töltötték be a tőlük elvárt funkciót. A bekezdések vizsgálata is hasonló eredményt hozott, a 12 írásműből négy volt megfelelő a téma egysége, a haladás és a tételmondat szempontjai alapján.

A legszembeütőbb probléma a tételmondatok hiánya, illetve a túl rövid, egy vagy két mondatos bekezdések alkalmazása volt (37,3%-a az összes bekezdésnek, kilenc írásművet érintve). A szerző úgy látja, hogy bár a diákok tisztában vannak a tagolás szükségességével, mégsem tudják „hatékonyan és konzekvensen” (i. m. 31, saját fordítás) alkalmazni a bekezdéseket. Prescott utolsó elemzési szempontja a bekezdésekben és közöttük alkalmazott kötőszavak, melyek nagyban hozzájárulnak a szöveg kohéziójához. Itt a szerző a nagy egyéni különbségekre hívja fel a figyelmet, amelyet a korábbi tanulmányok különbségeivel magyaráz, és meglehetősen aggasztónak tart. Ez egyébként alátámasztani látszik a szociokulturális háttér szerepére rámutató, fentebb már ismertetett magyar kutatás eredményeit is (vö. Molnár 2002).

Fontos következtetése a tanulmánynak, hogy a gyengének minősített szövegeket létrehozó diákok a „koherens írásmű megteremtésének alapvető ismeretivel sem rendelkeznek” (Prescott 2007: 35, saját fordítás). Bár Prescott nyomatékosan felhívja a figyelmet arra, hogy a szövegalkotásban a kulturális különbségeket figyelembe kell venni, a vizsgálat eredményei inkább azt mutatják, hogy a részt vevő diákoknak általában nincsenek tudatos, kiforrott szövegszerkesztési eljárásai. Sem anyanyelvükön, sem az idegen nyelven nem sajátították el még azt a tudást, amelyet hatékonyan alkalmazhattak volna az adott szituációban.

A fentebb ismertetett tanulmányok az 1993-tól 2011-ig terjedő időszakban, vagyis az utóbbi 20 év alatt született, a szövegalkotás minőségére vagy egyes kiemelt korcsoportokra, és a számunkra fontos egyetemi hallgatókra is koncentrált vizsgálatokat mutattak be. A szándékoltan részletesen ismertetett, sajnos relatíve kevés kutatás képet ad arról, hogy milyen kihívásoknak kellene megfelelnie egy megváltozott szemléletű anyanyelvi oktatásnak, azon belül pedig a szövegalkotás tanításának. A kutatók sokkal több negatívumot, mint pozitívumot állapítottak meg, de a fejlesztés eredményességéről is olvashattunk beszámolót, ez pedig – a munka értelmét illetően – bizakodással tölthet el minden érintettet.

5.3 A fogalmazási teljesítmény értékelése a szakirodalomban és a kutatásokban

Amikor tanulóink egyedi fogalmazási teljesítményét értékeljük, létezik a fejünkben egy ideális fogalmazás, amelyhez folyamatosan hasonlítjuk az adott produktumot. Ennek során általában ugyanazokat az elemeket vizsgáljuk, melyek megléte vagy hiánya alapján soroljuk be az írásműveket végül egy kategóriába, amely az aktuális osztályzatban realizálódik. Vagyis a holisztikus értékelés is valamiféle belső, analitikus elemzés eredményeképpen születik meg. Bárdos (2002: 231) valós analitikus skálák értékelési szempontjait hasonlítja össze, és azt írja, hogy „a komponensek megválogatása függhet a feladattól, a szituációtól, a vizsgálat céljától, iskolai mérések esetén a tanítási körülményektől is”. Idézzük Bárdos nyomán azt a táblázatot,

amelyben egymás mellett szerepelnek az értékelő skálák összetevői, hogy lássuk, milyen változatosak is lehetnek a szempontok. Arról a szerző nem számol be, hogy mikor, hol, milyen típusú és célú értékelések során használták ezeket a skálákat, de az egyértelmű, hogy jelentősen eltérnek egymástól, és hogy vannak közöttük meglehetősen homályos összetevők is.

Tartalom Forma Külalak	Tartalom elrendezése Fogalmazási készség Szókincs Nyelvtan Helyesírás	Anyag elrendezése Könnyedség és stílus Szókincs Nyelvtan Helyesírás	Gondolatmenet Érvelés Igényesség Nyelvhelyesség Rendezettség	Tartalom Elrendezés (20%) Diskurzus szín- vonala (20%) Szókincs (12%) Szintaxis (12%) Írástechnika (12%)
------------------------------	---	--	--	---

3. táblázat

Értékelő skálák összetevőinek összehasonlítása

Bárdos (2002: 224) ugyanakkor azt is kijelenti, hogy sok aspektus nehezen vizsgálható vagy mérhető, példaként említi „a tartalom, az elrendezés, a stílus, vagyis a hatékony diskurzus” kritériumait. Ennek okán a következő, nem is kissé meglepő eredményre jut: „Az értelmes szöveg létrehozása továbbra is döntően nyelvhelyességi és helyesírási kérdés, amelyet könnyebb mérni”. Az már továbbgondolásra érdemes kérdés, hogy a tyúk vagy a tojás volt előbb, azaz hogy az értékelés egyszerűsége eredményezi-e ezeknek a kritériumoknak a kiemelt jelentőségét, vagy az, hogy a szöveg minőségét valóban olyan drámaian befolyásolják. Mi azon a véleményen vagyunk, hogy ezek a szövegjellemzők pontosan azért alapozzák meg a szöveg minőségét, mert a befogadók által könnyen felismerhetőek és megítélhetőek, tehát az ezeken a területeken vétett hibák egyértelműen minősítik és kategorizálják a szöveg egészét.

Kernya Róza (1992a) gyakorló tanárként tanártársai számára, vitaindító szándékkal írt cikksorozatot azokról a problémákról, amelyekből szerinte a tanítási kudarcok nagy része fakad. Bár írásaiban alsó tagozatos diákok fogalmazásait elemzi, szempontjai ugyanúgy érvényesek a későbbi évek írásműveire is, különösen azért, mert, ahogy írja, a tanulók „a felső tagozatban, olykor a középiskolában is ugyanolyan problémákkal küszködnek, ugyanolyan fogalmazási hibákat követnek el, mint alsós korukban” (Kernya 1992a: 17). A szerző úgy véli, hogy ezeknek a problémáknak a tudatosítása és egységes megítélése elvezethet a fogalmazások objektívebb értékeléséhez.

Kernya az egymást követő cikkekben – ahogy erre korábban már tettünk utalást – a fogalmazás egy-egy tipikus nehézségét járja körül, mint például a téma, a cím és a fogalmazás

viszonyát (Kernya 1992b), a fogalmazások témátartását (Kernya 1992c), a gondolatmenet egyenességét (Kernya 1992d), megszakítatlanságát és előremozgását (Kernya 1993a) és végül a szélső részek konvergenciáját (Kernya 1993b), azaz a bevezetés és a befejezés összhangját. Kernya (1992a: 18) azt mondja, hogy e kritériumoknak való megfelelésnél több nem is várható el minden gyerektől, és bár az egyéni megoldásokat támogatni kell, azok nem veszélyeztethetik az érthetőséget. Ugyanakkor ne feledjük, hogy ő alsó tagozatos tanulók írásairól beszél, akik még csak most ismerkednek az írásbeli szövegalkotás szabályaival, így esetükben sokkal nagyobb szükség van a tanári irányításra, az alapok lerakására.

A fogalmazási teljesítmény értékelésének legkidolgozottabb módszertanával az IEA fogalmazásvizsgálat (Kádárné 1990) szolgál. A kutatás megállapításai tanulságként szolgálnak a jelen kutatás fogalmazásértékelési módszereinek kialakításakor. Kádárné (1990: 61) hangsúlyozza, hogy a fogalmazások objektív értékelése lehetséges, ha több, megfelelő szakértelemmel rendelkező bíráló értékeli az írásműveket megfelelően kidolgozott útmutatók alapján. Idézzük a különböző értékelési szempontok megbízhatóságáról kialakított álláspontot:

Az összbenyomás szerinti értékelés – különösen ha az analitikus értékelés folyamatos kontrollja alatt áll (vagyis a bírálók kényszerülnek minden dolgozatot valamennyi szempont szerint áttanulmányozni) – megbízhatóbb, mint ha csupán analitikus szempontok szerint osztályoznának a bírálók. (Kádárné 1990: 61)

Az értékelés további tanulsága, hogy a bírálók jól el tudták választani a helyesírás és a külalak érdemjegyeit a többi értékelési szempontra adott jegyeiktől (380 esetből csak három a külalakot, illetve 10 a helyesírást érintő eset nem támasztotta ezt alá), viszont a többi szempontnál nem ez a helyzet. Az eredmények azt mutatják, hogy a stílus az a szempont, ahol a 380 esetben a legalacsonyabb a korreláció a bírálók értékelései között, majd ezt szorosan követik az összbenyomás, a szerkezet és a tartalom érdemjegyei. Ennek alapján a hét szempont igazából inkább három vagy négy szempontként értelmezhető, és ezek pontosan azok, amelyeket a magyar iskolai gyakorlatban a tanárok használnak: a fogalmazás és nyelvhelyesség, a helyesírás és a külalak. Kádárné (1990: 61) ennek alapján megállapítja, hogy „az értékelési szempontok egymással kölcsönösen összefüggő, egymásra támaszkodó és a feladat tartalmától is meghatározott minőségekre vonatkoznak, ezért nem választhatók szét egészen”.

A mindennapos tanári gyakorlattal és a szövegalkotási vizsgafeladatok javítási útmutatóival ugyanakkor nincs összhangban a helyesírás értékelése során alkalmazott módszer, mely összbenyomás, és nem hibaszámlálás alapján osztályozza a helyesírást. A vizsgálat értékelési rendszerének kidolgozói abból indultak ki, hogy „a rossz helyesírás nemcsak mennyiségi kérdés” (Kádárné 1990: 49). Ennek az állításnak az igazságával magunk is egyet

tudunk érteni, de a tanári javítási gyakorlatban alkalmazott megkülönböztetés, amely a norma megsértésének súlyosságán alapul, pontosan ezt a mennyiségi szemléletet van hivatva ellensúlyozni, és véleményünk szerint egy objektívabb értékelést eredményez.

Molnár Edit Katalin (2002: 198–199) értékelési szempontjai csak kis mértékben térnek el az IEA-vizsgálatban alkalmazott kritériumoktól. Az összbenyomást megtartva öt további elemet vizsgál: tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség és külalak/olvashatóság, melyek esetében ötfokú, részletezett skála alapján történik az értékelés. Meglepő, hogy a helyesírás a központoszással egyetemben kikerül a szempontok közül. Ezt Molnár azzal magyarázza, hogy „a szöveg egészét jobban meghatározó szövegfeldolgozó folyamatokra” kívánja ráirányítani a figyelmet, illetve utal Nádasdy és Kálmán (1999) munkájára, amely szerint a helyesírás túlhangsúlyozott technikai, kódolási készség. A tartalom értékelésével kapcsolatban elveti azt a gyakorlatot, amely a fogalmazások eredetiségét, kreativitását, esetlegesen irodalmi értékét kéri számon és értékeli, mert szerinte ennek megítélése eléggé szubjektív, illetve kívül esik a tanítás céljain.

A helyesírás értékelésétől szintén eltekint Vinczéné Szabó Éva (2008: 24), aki a szövegalkotás oktatására feladatbankot hozott létre 9–10. osztályos tanulók számára. Ő azzal érvel, hogy a feladatok elektronikus kitöltésekor a diákok használhatnak helyesírás-ellenőrző programot. Ez a tény véleményünk szerint is megkérdőjelezi a készség értékelésének relevanciáját, mivel a közoktatásban a helyesírásra is kiterjedő számonkérések és vizsgák mindig papíralapúak, tehát a program által javított szöveg nyelvi helyessége nagyban eltérhet a nem elektronikus felületen készült szöveg helyességétől.

Nagy Zsuzsanna (2013) saját fejlesztésű értékelési rendszere abból indul ki, hogy az iskolai osztályozás a fogalmazási képességnek csak néhány aspektusára tud rávilágítani. Ezzel szemben ő arra vállalkozik, hogy a képesség összetevőit, azaz az egyes részképességeket is külön szempontokként megjelenítse az értékelésben. Egyetértünk következő állításával, mely saját kutatásunknak is kiindulópontját képezi:

Ugyanakkor a globális értékelés nem biztosítja a fogalmazások különböző aspektusokból történő értékelését. A holisztikus értékelés nem képes arra sem, hogy a fogalmazásképeség fejlettségét az egyes szövegjellemzők mentén külön minősítse, ezáltal rávilágítson arra, hogy a tanuló a szövegalkotás közben egyes vizsgált tényezőket jobban, míg másokat gyengébben kezel. Kíváncsi tehát a fogalmazások több szempontú minősítése az árnyalt szövegértékelés érdekében. (Nagy 2013: 158)

A szerző szerint a korábbi hazai neveléstudományi vizsgálatoknak már fókuszába került több részképesség is, de a hangsúly egyértelműen azon volt, hogy az írásművek megfelelnek-e a műfaji elvárásoknak. Az általa használt értékelési rendszer kilenc analitikus és egy holisztikus

szempontból áll, és mindegyik esetében ötfokú skála alapján kell az értékelőnek megítélni a teljesítményt. A kritériumok a következők: „(1) tartalom, (2) szövegtípus, illetve (3) hangnem szerinti feladattartás, (4) szerkezet és kidolgozás, (5) stílus, (6) érthetőség, (7) nyelvhelyesség, (8) helyesírás, központosítás, (9) külalak és olvashatóság” (i. m. 161), míg a tízedik szempont az összbenyomás.

A számunkra fontos részeket részletesebben is bemutatjuk a tanulmány alapján. A szerkezet és kidolgozás a makroszintű elrendezés mellett a szöveg belső koherenciáját is vizsgálja. A stílus tartalmazza a nyelvi kifejezést, megformálást és a választékosságot, elkülönülve a műfajnak alárendelt hangnemtől. Az érthetőség a szöveg előkészítettségének szintjét, a megfogalmazás világosságát hivatott minősíteni. A nyelvhelyesség az írott köznyelv grammatikai szabályait foglalja magába. A helyesírás és központosítás Nagynál visszakerül az értékelendő szövegtulajdonságok közé, de úgy tűnik, hogy itt is skálaleírásokat használnak a javítók, ami nem vág egybe a tanári gyakorlattal. Véleményünk szerint ez az értékelési eljárás mindenképpen hozzájárult ahhoz az eredményhez, hogy a külalak mellett a helyesírás korrelált legkevésbé az egyéb szempontokon nyújtott teljesítményekkel. A szerző meg is fogalmazza, hogy „megfontolandó a helyesírás és a külalak más, a többi szövegjellemzőt vizsgáló skálától független szempontrendszerrel történő értékelése és ezektől történő leválasztása” (i. m. 174). Nagy tehát nem a szempontot tartja irrelevánsnak, hanem az értékelés módszerét nem megfelelőnek. Mivel létezik és jól beválnak mondható az érettségi vizsga helyesírási javítási útmutatója, amelynek egy Nagyéhoz hasonló, skálapont-definíciós értékelési rendszerbe illeszthetőségére az érettségi maga a legjobb példa, ezért ennek használata továbbra is kézenfekvő a helyesírás értékelésére. A hibák súlyosság szerinti megítélésének szükségessége egy olyan további kérdés, amely a képernyőn fogalmazott szövegek sajátosságaihoz vezet minket vissza.

A fentebb ismertetett értékelési eljárások legfőbb jellemzője, hogy egy közös, a szövegminőséget átfogó alapon nyugszanak, de céljaiknak megfelelően hangsúlyoznak vagy hagynak el egyes elemeket. Ezt a módszert alkalmazzuk magunk is a dolgozat empirikus vizsgálata során, amikor a fordított szövegeket is ugyanazzal a kritériumrendszerrel értékeljük, mint az elsődleges szövegalkotás termékeit.

5.4 Az anyanyelvi szövegek minőségének kritériumai a felsőoktatásban

A közoktatás lezárultával kevés olyan helyzet adódik, amikor anyanyelvi szövegalkotási képességekről kell számot adni vizsga során. Különféle írásműveket azonban továbbra is kell produkálni, és leginkább azoknak, akik valamilyen felsőfokú képzésen folytatják

tanulmányaikat. Egy érettségizett emberről a felsőoktatás azt feltételezi, hogy megszerezte azt a tudást és azokat a képességeket, amelyek lehetővé teszik számára különböző műfajú, témájú és stílusértékű írásművek létrehozását. A szövegek ezen a szinten már konkrétan a választott szakterülethez kapcsolódnak, ahol az elvárás annnyival bővül, hogy a szakemberek az adott szakma szókincsét is sajátítsák el és tudják megfelelően alkalmazni. Az értékelés kizárólag a tartalomra korlátozódik, a szöveg az eszköz, amelynek segítségével a hallgató be tudja mutatni tudását, felkészültségét. Sok esetben azonban a szövegszerkesztés és a nyelvi megformálása gátja lehet a tartalom maradéktalan megjelenítésének vagy könnyű megértésének, ezért a végső minősítést, amely csak a tartalomra kellene, hogy vonatkozzon, jelentősen ronthatják ezek a jellegű hiányosságok.

Mintegy közbevetve jegyeznénk meg, hogy az utóbbi pár évben az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) is egyre nagyobb figyelemmel fordul a felsőoktatás felé, és a tanulási eredmények átfogó, nemzetközi mérésének és értékelésének kidolgozásán fáradozik. A kulcskompetenciákat is magában foglaló vizsgálatok között megtaláljuk a szövegértésre és szövegalkotásra vonatkozó képességeket is. Sajnálatos módon hazánk jelenleg nem vesz részt a kutatásban, amely az előkészítés fázisában van (vö. Derényi 2014).

Hogy visszatérjünk a felsőoktatásban tanuló diákok írásaihoz, érdemes még kitérni a szövegek hagyományos értékelésének két további szempontjára, a helyesírára és a külalakra is. Míg a közoktatásban a vizsgák során továbbra is kéziratos szövegek készülnek, és az oktatás is ezekre készít fel, a szövegszerkesztők elterjedésével manapság a felsőoktatásban már szinte egyáltalán nincsenek kézzel írt szövegek, kivéve a saját használatra szánt jegyzeteket. Ez megváltoztatja a publikus szövegek helyesírását és külalakját is. A külalak értékelése lehetetlenné és feleslegessé válik, míg a helyesírás megítélésének szempontjai is megváltoznak. A szövegszerkesztők beépített helyesírás-ellenőrző programja például azt eredményezi, hogy sok helyesírási hiba egyszerűen eltűnik ezekből a szövegekből, míg mások, amelyeket a program nem jelez, előtérbe kerülnek. A számítógépes nyelvészet magyarországi atyja, Prószyk Gábor optimistán nyilatkozik a szövegszerkesztők lehetséges pozitív hatásairól: „[...] az egyre jobban használható nyelvi szoftver-eszközök megjelenése gyorsíthatja is az igényesebb írást, pontosabb helyesírást, választékosabb fogalmazást” (Prószyk 1996: 31). A megváltozott körülmények ellenére vagy akár éppen miattuk is szükségesnek tartjuk az általunk értékelt szövegek helyesírásának vizsgálatát, mert ahogy Heltai Pál (2009) is írja, a szabályos alakok és használati módok csökkentik a feldolgozási erőfeszítést és növelik a relevanciát. Tehát a szöveg értelmezésében fontos szerepet tölt be az egységes helyesírásban is

megnyilvánuló normatív nyelvhasználat, ezért nem hagyható figyelmen kívül. A helyesírás mérésének eredményeit olyan tényezők befolyásolhatják, mint a szöveg témája és műfaja, illetve a szövegalkotás önállóságának mértéke (Orosz–Vidákovich 1988: 32–36).

A helyesírás sajátos részét képezi a központosítás. Jelentőségét az adja, hogy „a mondaton belül az első pillantásra felfogható tagoltságot a központosítási jelek adják” (Benczik 2006: 261). A gazdag központosítás két okból is hozzájárul a szöveg jól olvashatóságához: „egyfelől csökkenti a feltétlenül egy lendülettel elolvasandó szövegmenyiséget, másfelől több támpontot ad a szövegértelmezéshez elengedhetetlenül fontos helyes belső intonálására” (i. m. 261). Hiába vannak szigorú szabályai a központosításnak a magyar nyelvben, a túlbonyolított megfogalmazás vagy a nem jól megválasztott stílus is hatással van az írásjelek használatára. Tehát még a szabályos, helyes alkalmazás is zavaró lehet, nem is beszélve arról, ha a szövegalkotó esetleg következetesen, de rosszul használ bizonyos írásjeleket, vagy ha az írásmű központosítási hibáktól hemzseg.

A felnőttképzésben oktatók napi szinten találkoznak olyan szövegekkel, amelyek alapvető szövegalkotási hiányosságaik miatt nem, vagy csak nehezen, az olvasótól nagy erőfeszítést követelve tudják betölteni funkciójukat. Mivel a felsőoktatás nem tartja feladatának a szövegalkotás továbbfejlesztését, és csak elvétve, a követelmények szintjén foglalkozik a szövegek minőségével, ezért az oktatók „magányosan” és eszköztelenül állnak szemben ezekkel a szövegalkotási problémákkal, amelyek a végső nagy mű, a szakdolgozat megírása során csúcsosodnak ki. A jelen kutatással azt szeretnénk bemutatni, hogy a konkrét tartalomtól függetlenül milyen lexikai, szintaktikai, konnexiós és helyesírási problémák jellemzik a felsőoktatási hallgatók egy kiválasztott csoportja, a fordító szakon tanuló diákok által készített anyanyelvi szövegeket, és hogy ezek a hiányosságok mennyiben hatnak a választott hivatás, a fordítói munka gyakorlására.

„... a fordítás nem más, mint maga az emberi kommunikáció”

(Steiner 2005: xi)

„Honnan tudnánk, hol és mikor kell fordítást tanítani,
ha még azt sem tudjuk, mi a fordítás?”

(Pym 1992: 281)

„A fordítás lehetetlenség; a fordítás kötelesség, még ha lehetetlen is.”

(Takács 2006: 125)

III. FORDÍTOTT SZÖVEGEK ALKOTÁSA

1. A FORDÍTÁS

1.1 A fordítás meghatározása

A mottóként választott három idézet jól szemlélteti azokat az egymásnak feszülő ellentmondásokat, amelyekkel a fordítástudomány művelői, a fordítók és tolmácsok, a fordítást oktató szakemberek és mindazok, akik a fordítással kapcsolatba kerülnek, naponta szembesülnek. Talán a legnehezebb dolog magát a tevékenységet meghatározni, alaposan és mindenre kiterjedő módon körüljárni úgy, hogy az az összes felhasználó számára kielégítő legyen. Most olyan leírásokat próbálunk meg összegyűjteni, amelyek saját szemléletmódunkat leginkább tükrözik a fordításról.

Roman Jakobson (1959) határozta meg elsőként a verbális jelek értelmezését fordításként, melynek három típusát különítette el: intralingvális, interlingvális és interszemiotikus. Az intralingvális fordítás ugyanazon nyelv más jeleivel történő értelmezés, átfogalmazás, az interlingvális egy másik nyelv jelrendszerével, míg az interszemiotikus nem nyelvi jelrendszerekkel való kifejtés. A fordítás tehát értelmezés, nyelvi jelek jelentésének feltárása, amely a jelen kutatásban vizsgált szövegek esetében egy másik jelrendszerre történő újrakódolással valósul meg.

Ennek az értelmezésnek a módját vizsgálja a modern hermeneutika, és tesz olyan megállapításokat, amelyek a fordításról való gondolkodást is megváltoztatták. Ahogy N. Tóth Zsuzsa (2004: 37) összegzi tanulmányában, a XX. századi hermeneutika szerint „a világ megismerése, megértése nem az objektív valóság megfejtését jelenti, hanem a megismerésben, a valóság megértésében a megismerő is benne van mindazzal a háttérrel, amiből származik”. A fordítás tehát nem reprodukció, hanem interpretáció, azaz ahogy Hans-Georg Gadamer, a hermeneutika megújítója is állítja: „minden fordító interpretátor” (Gadamer 2003: 429), akinek a tudatában születik meg a szöveg értelme. Ezért a „hermeneutikai felfogás szerint a megértés

beszélgetés” (N. Tóth 2004: 39), a fordítás folyamata pedig az a párbeszéd, amelyet a fordító folytat a szöveggel, és amelynek során értelmet ad a szövegnek, méghozzá egy másik nyelven. Hasonló értelmezést képvisel de Beaugrande (1997: 370) meghatározása, mely szerint a fordítás „funkcionális, kognitív és társadalmi diskurzuscselekedet”. Ahogy Heltai (2014: 281–82) is rámutat: „a fordítást interpretív nyelvhasználatnak tekinthetjük, [ami] a megnyilatkozás módosított formában történő megismétlése, amelynek célja a jobb megértés biztosítása”. Kissé bővebben:

a fordítást úgy határozhatjuk meg, mint egy már létező, verbális formában kifejezett üzenet (szöveg) megismétlése ugyanazon a nyelven módosított nyelvi formában vagy egy másik nyelven teljesen más formában azzal a céllal, hogy az üzenet tartalma és funkciója hozzáférhetővé váljon más kognitív környezettel rendelkező és/vagy más nyelvet vagy nyelvváltozatot beszélők számára. (i. m. 282–283)

Nagyon találó és eredeti az a megfogalmazás, mely szerint a fordítás „heurisztikus, pszicho- és szociolingvisztikai folyamat, amely a szöveget átalakítja egy észlelt kulturális helyzetből, az ÁllapotBÓL egy előrevetített kulturális helyzetbe, az ÁllapotBA” (Ibrahim 1994: 154, saját fordítás).

Klasszikus, ezért nem kihagyható Toury (2012: 69) definíciószerű leírása, amely a fordítást két fogalommal határozza meg, ezek a célnyelvi szöveg elfogadhatósága (acceptability) és a forrásnyelvi szövegnek való megfelelés (adequacy).

The production of a text in a particular culture/language, which is designed to occupy a certain position, or fill a certain slot, in the host culture, while, at the same time constituting a representation in that language/culture of a text already existing in some other language, belonging to a different culture and occupying a definable position within it.

Nord (2006: 142) egyértelműen a befogadói oldal felől közelíti a meg a fordítást, és olyan „céltudatos professzionális tevékenység”-nek tartja, amely során a fordító a fordítási utasítást értelmezve kiválasztja a megfelelő módszert és stratégiát annak alapján, hogy a célnyelvi szövegnek milyen kommunikatív funkciót kell ellátnia. Nord szerint többé már nem a forrásnyelvi szöveg, hanem a kommunikációs cél irányítja a fordítót, ugyanakkor a „célnyelvi szöveg nem mondhat ellent a forrásnyelvi szerző kommunikatív szándékainak, vagy nem lehet összeegyeztethetetlen azokkal” (i. m. 143, saját fordítás).

Bodnár Ildikó és Simigné Fenyő Sarolta (2006: 56) meghatározása szerint a fordítás „egyszerre tudomány is, művészet is, mesterség és ízlés is. Mint választások és döntések gyakorlása, intuitív és kreatív jellegű gyakorlati tevékenység, folyamat és produktum.” Károly Krisztina (2014) a fordítási szövegalkotást „a fordítás célja és funkciója függvényében dinamikusan változó mértékben produktív és reprodukív természetű jelenségnek” látja, amely

„egyszerre áll szövegprodukción és szövegprodukción” (Károly K. 2014: 93, kiemelés az eredetiben).

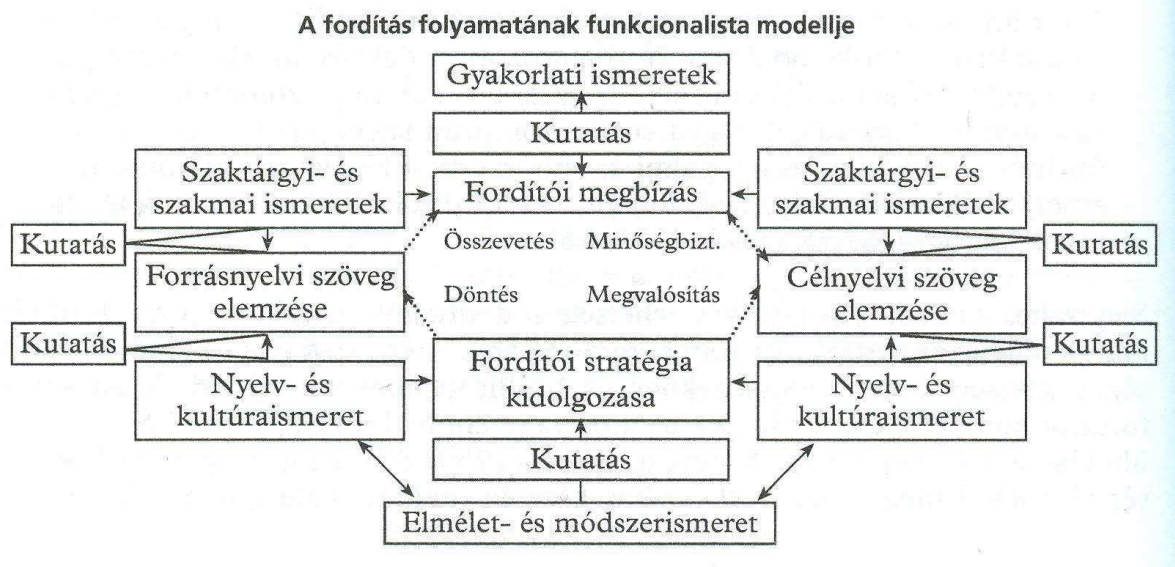
Klaudy Kinga (2009: 152) a fordítás oktatójának szemszögéből, pragmatikusabban közelíti meg a kérdést, és azt írja, hogy a fordítás „írott forrásnyelvi szöveg megértésének (dekódolás), a forrásnyelvi szövegről a célnyelvi szövegre való áttérésnek (transzkódolás) és írott célnyelvi szöveg megalkotásának (kódolás) folyamata”.

Saját értelmezésünkhöz igen közelállónak érezzük Neubert (1985: 18) meghatározását is, amely szerint a fordítás olyan célnyelvi szövegalkotás, melyet a forrásnyelvi szöveg indukál, viszont kiegészítjük Jakobsen (1994) meglátásával, mely szerint a fordítás alapvetően szövegalkotás, csak annak egy nem hétköznapi fajtája. A fordításoktól napjainkban egyre inkább azt várják el, hogy „független, autonóm, önállóan funkcionáló” (Williams 2005: 124) szövegek legyenek. Ez az a kiindulópont, amely saját vizsgálatainkat is meghatározza.

1.2 A fordítás folyamata

A fordítás folyamata minimálisan három fázisból áll: a szövegértésből, az átvitelből és a szövegalkotásból. A szövegértés egyfajta analízis, míg a szövegalkotás a végső szintézis. Az átvitel az a tevékenység, amelynek módját illetően a legtöbb kérdés felmerül, és amelyet kifejezetten a fordításkutatás feladata feltárni. Ezt tette például az egyik legelső, az ún. transzformációs modell megalkotója, Eugene Nida (1969) is Taberrel közös munkájukban.

A fordítás folyamatának leírására azóta több különféle modell is született a szakirodalomban. Az egyes modellek elsősorban abban különböznek egymástól, hogy a fordítást mely tudományág szűrőjén keresztül szemlélik. Dékány Edit (2001: 94) összefoglalása alapján a következő szempontok érvényesülhetnek a modellek felállításakor: nyelvészeti, kommunikációelméleti, instrukciós nyelvészeti, funkcionalista, cselekvéseméleti és pszicholingvisztikai. A fordítói kompetencia vizsgálata céljából célszerű áttekinteni a Dékány (2001) által felvázolt funkcionalista modellt, amelyet a következő ábra illusztrál.



5. ábra

A fordítás folyamatának funkcionalista modellje

Forrás: Dékány E. (2001: 94)

Mint látható, a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg körüli tennivalók és a velük kapcsolatos ismeretek mintegy tükörképei egymásnak, tehát mindkét nyelven szükség van nyelvi, kulturális és szakmai ismeretekre, illetve ezek felkutatásának képességére. A modell szerint a fordító a célnyelvi szöveget is elemzi, ami csak akkor valósulhat meg, miután a célnyelvi szöveg vagy annak egy piszkozata már elkészült. Ez a mozzanat minden bizonnyal a „Megvalósítás” lépése, tehát a modell szerint az átviteli fázis része. Az célnyelvi elemzés már a kész produktumra vonatkozik, és a meglévő vagy megszerzett ismeretekkel való egybevetést jelenti. A modell a fordítás folyamatát a benne részt vevő tényezők együttműködéseként írja le.

Nord (2011) is funkcionalista megközelítést alkalmaz, és egy önmagába visszatérő cselekvéssorként értelmezi a fordítás folyamatát. Ennek főbb állomásai a fordítási utasítás értelmezése, a forrásszöveg elemzése, a fordítási stratégia megtervezése, végül pedig a célnyelvi szöveg létrehozása. Az egyes fázisokat a kutatás mozzanatai kötik össze, valamint külön-külön speciálisan az összehasonlítás (utasítás → szövegelemzés), a döntés (szövegelemzés → stratégiaalkotás), az átvitel (stratégiaalkotás → szövegprodukción) és a minőség-ellenőrzés (szövegprodukción → utasításértelmezés) lépései. A megnevezett cselekvések végrehajtásához a fordítónak rendelkeznie kell speciális, a két nyelvre vonatkozó tudással (nyelv, kultúra, téma és terminológia), elméleti és szakmai tudással, valamint absztrakciós, döntéshozatali és ítéletalkotási képességgel és kreativitással.

Vándor Judit (2006) a fordítóképzést és a kompetenciafejlesztést figyelembe véve a fordítási folyamatnak az előzőekhez kísértetiesen hasonló négy lépését különbözteti meg: „a fordítói megbízás értelmezése, a forrásnyelvi szöveg elemzése, a fordítói stratégia kidolgozása, a célnyelvi szöveg létrehozása” (Vándor 2006: 101). A fordítói gondolkodás a szerző szerint ugyanakkor követi a klasszikus, hármas felosztást, és „elemző, összegző és alkotó tevékenység” (i. m. 105), ennél fogva az oktatásnak is ezekre a tevékenységekre kell felkészítenie.

Úgy tűnik, hogy a fordítás folyamatának leírásában a szakma igen egységes, így a képzés biztos elméleti alapokra tud támaszkodni. Mivel kutatásunk középpontjában nem a folyamat, hanem a produktum áll, ezért a fordításnak ezzel az aspektusával nem kívánunk a továbbiakban részletesebben foglalkozni.

2. A FORDÍTÁSI KOMPETENCIA

2.1 A fordítási kompetencia alkotóelemei

Egyet kell, hogy értsünk Simigné Fenyő Saroltával, aki szerint a fordítási kompetencia „sokkal több, mint az anyanyelvi kompetencia és az idegen nyelvi kompetencia összege”. (Simigné 2006: 166) Stuart Campbell (1998: 9) azt mondja, hogy a kompetencia „a donor nyelv tulajdonságainak, jellegzetességeinek vagy formáinak sikeres párosítása a befogadó nyelv legmegfelelőbb ekvivalenseivel” (saját fordítás), és idézi James R. Childot (1990), aki ezt a képességet egy kiadatlan előadásában a megfelelés megítélésének nevezte (congruity judgement). Vándor Judit (2006: 101) hasonlóan frappáns megfogalmazása szerint a fordítási kompetencia „azon készségek összessége, [...] amelyek lehetővé teszik, hogy a fordító jelentésorientált fordítás tudjon létrehozni”. Ezzel nagyban egybevág Nord (2011) legutóbbi megfogalmazása is, mely szerint a fordítási kompetencia képességek, készségek és tudások hatékony alkalmazása egy funkcionális célnyelvi szöveg létrehozása érdekében.

Talán annak is köszönhető a fordításkutatók lankadatlan érdeklődése a kompetencia iránt, hogy ezt a speciális képességet és annak egyes alkotóelemeit még mindig nem sikerült a maga teljességében feltárni, ezért újabb és újabb modellek segítségével igyekeznek azt megragadni. Ebben természetesen az is közrejátszik, hogy a fordítók munkája állandó változásban van, és ennek leírása a képzés számára nélkülözhetetlen. Most csak néhány értelmezést idézünk, amelyek leginkább segítségünkre lehetnek abban, hogy elkülönítsük a fordító tudását a fordítást nem szakmaként űzők, vagyis elsősorban a kétnyelvűek és a nyelvtanulók kompetenciáitól. Ahogy Marisa Presas (2000) is írja, a kétnyelvű kompetencia

ugyanis nem garantálja a fordítási kompetenciát, illetve a fordítási kompetencia nem egyenlő a továbbfejlesztett kétnyelvű kompetenciával.

Juliane House (1980) határozta meg először a fordítási kompetenciát úgy, mint az ötödik idegen nyelvi képességet, ami jól mutatja, hogy a fordítás és az idegen nyelvi kommunikáció szoros összefüggésben állnak.

Először tekintsünk át néhány kezdeti modellt, amelyek kiindulásként szolgálhattak sok további elgondolás megfogalmazásához. Wolfram Wilss (1982: 58) szerint a fordító rendelkezik forrásnyelvi receptív kompetenciával, célnyelvi produktív kompetenciával, és mindezek mellett vagy felett birtokában van egyfajta szuperkompetencia, amely tulajdonképpen az üzenet átvitelének képessége. Ugyanakkor már Wilss is rámutat arra, hogy ez az átvitel nem csak a nyelvek közötti átváltást jelenti, hanem a szövegek közötti kapcsolatok megteremtését is. Gideon Toury (1974: 189–190) azt mondja a fordítási kompetenciáról, hogy ez a képesség „két másik, alapvető képesség meglétét feltételezi, mégpedig (a) legalább két nyelv elsajátítását és (b) a hasonlóságok és különbségek megállapítását több szinten, egyedi elemek és struktúrák, sőt teljes kijelentések között is, melyek helyénvalók az elsajátított nyelvek esetében” (saját fordítás). Az idézett első kompetencia a kétnyelvű, a második pedig a nyelvek közötti kompetencia. Toury (1974) szerint a két képesség mellett szükség van még egy harmadikra, amely az átviteli kompetencia.

Neubert (1994) is három alkompetenciára bontja a fordítási készséget: ezek a nyelvi, téma- és átviteli kompetencia. A kétnyelvű beszélők és hivatásos fordítók gyakran rendelkeznek azonos szintű nyelvtudással és háttérismeretekkel, ez tehát nem különbözteti meg őket egymástól. Neubert (1994) ezért megállapítja, hogy az átviteli kompetencia az a részkészség, amely kizárólag a hivatásos fordítóra jellemző; véleménye szerint a fordítás folyamatában is ez a domináns alkompetencia a három közül. Az átviteli kompetenciát folyamatkompetenciaként értelmezi, amelynek során állandó keresés, javítás, valamint ellenőrzés és értékelés zajlik. A fordítási kompetencia számára olyan „mentális eszköz, amely a fordító egyedi kognitív képességét jelenti, mellyel egyesíti a nyelvi és témakompetenciát” (Neubert 1994: 415). A szerző szerint a tapasztalt fordítók holisztikusan közelítik meg a szöveget, és saját problémamegoldó stratégiákat és taktikai lépéseket alkalmaznak a fordítás folyamán. Fontossága ellenére nem azonosítja a fordítási kompetenciát az átviteli kompetenciával, hanem azt mondja, hogy a három alkompetencia kiegészíti és gazdagítja egymást. Neubert (1994) azt is kiemeli, hogy ezek a részkészségek általában egyenlőtlenül fejlettek, és bármelyikük hiánya estén a fordítás nem működik.

Malmkjaer (2008: 303) – reflektálva Toury (1974) fentebb ismertetett modelljére – különbséget tesz kompetencia és professzionális potenciál között, ez utóbbit tanult képességekként definiálva, és ennek megfelelően beszél „nyelvek közötti, illetve átviteli professzionális potenciál”-ról, melyek túlmutatnak az anyanyelvi beszélők nyelvi kompetenciáján, legyenek azok akár egy-, akár kétnyelvűek. Ez a megkülönböztetés arra is rámutat, hogy a fordító nem hétköznapi kommunikátor, tehát anyanyelvi tudása is speciálisabb.

Érdekes megközelítés Pym (2003: 489) minimalista definíciója, amely még az előzőeknél is egyszerűbben határozza meg a fordító tudását, mivel szerinte nem tarthatóak fenn tovább a komplex modellek. Eszerint a fordítási kompetenciának két összetevője van. Az egyik „az a képesség, hogy egynél több (TT₁, TT₂ ... TT_n) megfelelő célnyelvi szöveget létre tudjon hozni” a fordító, a másik, hogy „ebből a sorozatból ki tudjon választani egyet gyorsan és igazolható magabiztossággal”. Pym (2003) megfogalmazásában tehát kiemelt jelentősége van a gyors és megalapozott döntéshozatal képességének, azaz a problémamegoldás fejlettségének, ez pedig ismételten az átviteli kompetencia fontosságát hangsúlyozza.

Az eddigi modellek igyekeztek minél egyszerűbben, ugyanakkor átfogóan megragadni a fordítási kompetenciát. Azonban létezik olyan irányzat is, amely az 1980-as évektől kezdve a nyelvészet újabb áramlatait, sőt más tudományterületeket is bevonva a kompetencia lehető legrészletesebb feltárára törekszik, hogy minél jobban, valósághűbben tudja ábrázolni a fordításhoz szükséges tudások, képességek és készségek összetettségét. Az egyik első modell, amely a kompetencia hármas felosztásától elszakad és az új irányba mutat – nem kis részben a fordítás folyamatának előtérbe kerülése miatt –, Bell (1991: 38–41) nevéhez fűződik. Ő a következő területekre kiterjedő ismeretek meglétét tartja szükségesnek: „ideális kétnyelvű kompetencia”, azaz a forrásnyelv, a célnyelv és kontrasztív nyelvészeti ismeretek együttese, „szakértői rendszer”, amely az alapvető ismereteket és következtető mechanizmusokat takarja, és végül a „kommunikatív kompetencia”, amely nyelvtani, szociolingvisztikai, diskurzus és stratégiai kompetenciákból épül fel. Bell a kompetencia részének tartja azt is, hogy a fordítók ugyanolyan képzett szakemberekként tekintsenek magukra, mint az orvosok, ügyvédek vagy építészek, vagyis rendelkezzenek olyan elméleti tudással, amelyet szakmájuk gyakorlása közben „tesztelhetnek, megoszthatnak és megvitathatnak” (i. m. 17, saját fordítás). Hasonló nyelvészeti megközelítéssel találkozunk még Neubert (1994) vagy Hatim és Mason (1997) munkáiban is, ez utóbbiban számunkra figyelemre méltó a szövegszerkesztési kompetencia megjelenése.

Donald C. Kiraly (1995: 107) értelmezése is ebbe a sorba illeszthető be. Nála hasonló felosztással találkozunk, mint a fentebb tárgyalt Bellnél (1991), de már ő is bővíti az összetevők listáját, és a nyelvi és szövegtani ismereteken, valamint a témaismereten túl szerepelteti a kulturális ismereteket is, illetve a szerző folyamatalapú megközelítésének köszönhetően kulcskompetenciaként megjelenik a hosszú távú memória is. Király (1995: 14) ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktatásnak nagyon általános kompetenciamodellel kellene dolgozni, mert a fordítási kontextustól függően nagyon különféle kompetenciákra lehet szükségük a fordítóknak. Ezzel szélesre tárja az ajtót azok előtt a tudáselemek előtt, amelyekre egyre inkább szüksége van korunk fordítójának, aki elsősorban szakfordító, ezért további speciális ismeretek is nélkülözhetetlenek számára.

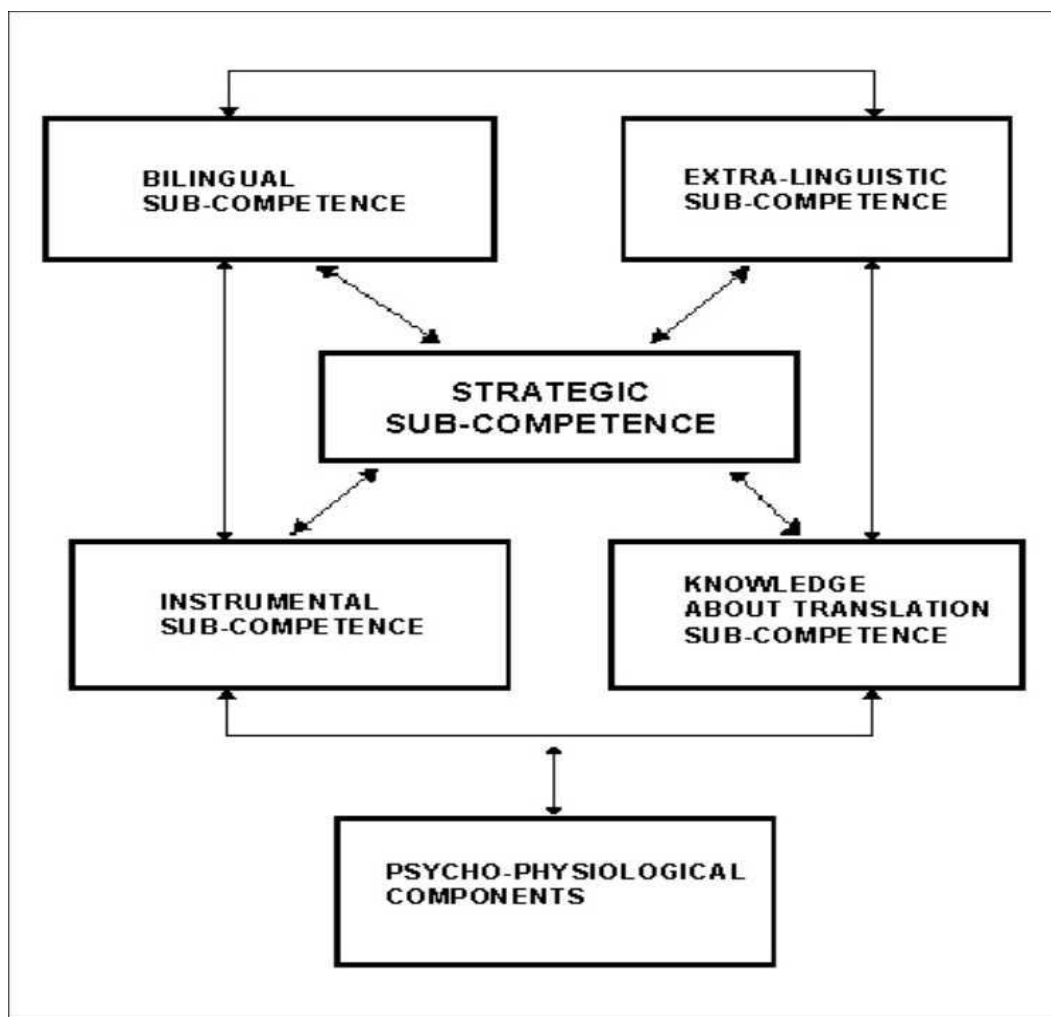
Jean Vienne (1998) tanulmányának is az a célja, hogy a hagyományosan három elemből álló modelleken túlmutasson, és a kompetenciának azokra az aspektusaira hívja fel a figyelmet, amelyeket a nyelvtanulás során semmiképpen sem szerezhetnek meg az eljövendő fordítók. Vienne (1998: 112) ilyen tudásnak tartja a különböző fordítási szituációk elemzésének képességét, amely lehetővé teszi a célnyelvi szövegtípus megállapítását és egy átfogó fordítási stratégia kijelölését. A professzionális kompetenciának további eleme lehet még a szükséges források felkutatása, értékelése és felhasználásának képessége. A szerző tanulmányában gyakorlati tanácsokat is ad e két kompetenciaelem fejlesztésére és a képzésbe történő beépítésére.

Talán a napjainkban ismert modellek közül a legösszetettebb a spanyol PACTE csoport (2003) modellje, amely ma már több évtizedes kutatásra épül, és a fordítási kompetenciát folyamatkompetenciaként definiálja. Ennek alapján a kompetencia a fordításhoz szükséges tudásrendszert foglalja magába, amely négy ismertető jeggyel rendelkezik. Ezek a következők:

1. a fordító birtokában speciális szakmai tudás van (expert knowledge), amellyel nem rendelkezik minden kétnyelvű személy;
2. a fordító tudása alapvetően a folyamatokra, az eljárásra vonatkozik, nem a tényekre (procedural knowledge);
3. a fordítási kompetencia több, egymással kölcsönösen összefüggő alkompetenciából adódik össze (kétnyelvű, nyelven kívüli, és instrumentális alkompetencia, fordításelmélet és pszicho-fiziológiai jellemzők);
4. végezetül fontosságban kiemelkedik a többi alkompetencia közül a stratégiai alkompetencia.

A stratégiai kompetencia különleges státuszának az az oka, hogy ez a kompetenciaelem az összes többire hatással van, mert a problémamegoldásban kiemelt szerepet játszik (PACTE 2005: 612). Ennek a meghatározásnak már a legelső pontja világos különbséget tesz az azonos

nyelvtudással és háttérismeretekkel rendelkező személyek, illetve a hivatásos fordítók között, és speciális stratégiai, problémamegoldó készséget tulajdonít a fordítónak.



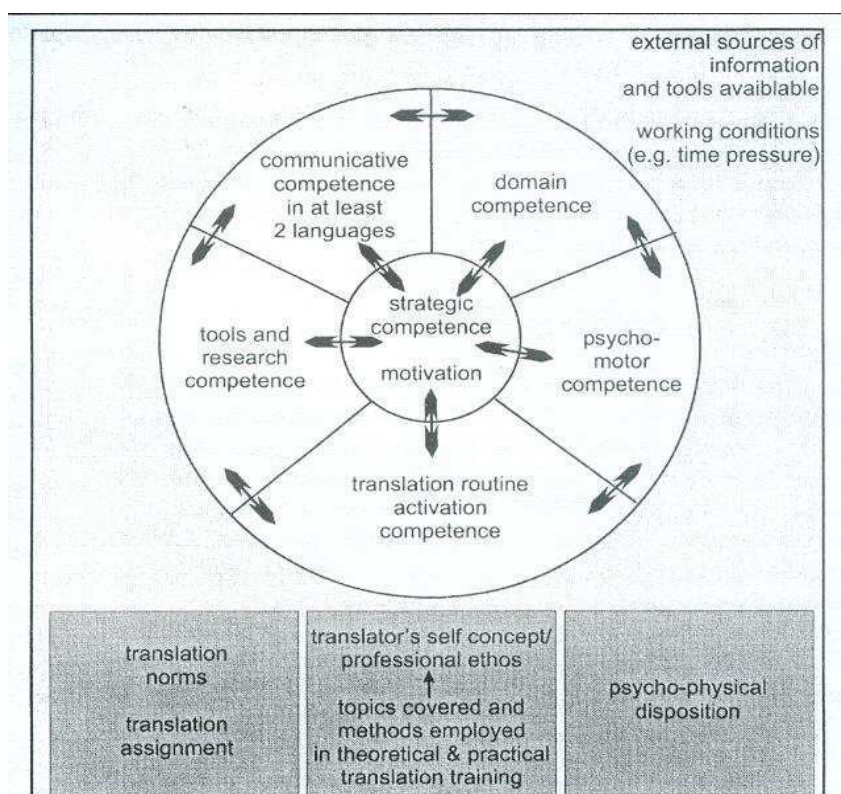
6. ábra

A PACTE csoport fordításiskompetencia-modellje

Forrás: PACTE (2005: 610)

A PACTE-csoport modelljét fejleszti tovább TransComp néven Susanne Göpferich (2008: 157), aki fordító hallgatók és tapasztalt, gyakorló fordítók kompetenciáit hasonlítja össze. Vizsgálatai lehetővé teszik, hogy rámutasson azokra a kompetenciaelemekre, amelyek megkülönböztetik a kétnyelvűeket vagy a nyelvtanulókat a fordítóktól. Az ilyen módon kiemelt kompetenciaelemek az „eszközökre és kutatásra vonatkozó kompetencia”, a „fordítói rutint aktiváló kompetencia” és a PACTE-csoportnál már megismert „stratégiai kompetencia” (saját fordítás). Ez utóbbit metakognitív kompetenciának tartja, amely meghatározza az egyes alkompetenciák közötti hierarchiát, valamint a fordítás makrostratégiáját, és a fordítói döntéseket szembesíti ezzel a makrostratégiával. Érdekes eleme még a modellnek a motiváció,

amely a stratégiai kompetenciával együtt foglalja el a központi, irányító szerepet. Másutt a szerző (Göpferich – Jääskeläinen 2009: 185) részletesen kifejti a fordítói rutint érintő elgondolásait is, mivel ez a kompetencia nem jelenik meg más modellekben. Azt írja róla, hogy elsősorban olyan tudást és képességet jelent, amely azoknak a nyelvpárspecifikus átváltási műveleteknek a felidézését és alkalmazását teszi lehetővé, amelyek gyakran eredményeznek elfogadható célnyelvi ekvivalens megoldásokat. Ezzel a kompetenciaelemmel azok a kétnyelvűek általában nem rendelkeznek, akik nem tanulták a fordítást mint szakmát, tehát fejlesztésére az oktatásban kell gondot fordítani.



7. ábra

Göpferich fordításiskompetencia-modellje

Forrás: Göpferich, S. – Jääskeläinen, R. (2009: 184)

A modellek sorában meg kell említeni a magyarországi fordító-és tolmácsképzés megteremtője, Klaudy Kinga összegzését is, mivel az ő munkássága a kezdetektől fogva és hosszú évtizedek óta meghatározza a honi szakemberképzés elméletét és gyakorlatát. Klaudy (2009: 159) szerint a fordítási kompetencia elemei a következők: „nyelvi kompetencia (mindkét nyelven), szaktárgyi kompetencia, kulturális kompetencia (mindkét kultúrára vonatkozóan), fordítástechnikai (átváltási, transzfer) kompetencia és kommunikatív kompetencia”. A modell érdekessége, hogy külön kezeli a két nyelvre vonatkozó nyelvi

kompetenciát és a kommunikatív kompetenciát, vagyis kiemelt jelentőséget tulajdonít a fejlett kommunikációs képességnek, és ezáltal erőteljesebb hangsúlyt kap az anyanyelv és az idegen nyelv ismerete is.

A két nyelv ismeretére vonatkozó nyelvi kompetencia sajátos felosztása jellemzi Pollmann Teréz (2004) kutatását, amelyben szándékosan nem forrásnyelvi és célnyelvi, hanem anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciáról beszél. Döntését azzal indokolja, hogy „anyanyelvünket nem olyan szinten és nem olyan módon működtetjük, mint a tanult nyelvet” (Pollmann 2004: 82). Ennek a képzés során azért van jelentősége, mert a különböző nyelvek, köztük az anyanyelv is, különböző fejlesztést igényelnek.

Kutatásunk szempontjából fontosak a pedagógiai indíttatású elemzések, bár a fentebb már idézett Campbell szerint ezek a kompetenciamodellek „nem azonos mértékben meggyőzőek, átfogóak és egyneműek” (Campbell 1998: 9, saját fordítás). A szerző három alkotóelemet nevez meg, melyek feltétlenül részét kell, hogy képezzék egy olyan kompetenciamodellnek, amely az oktatást helyezi középpontba. Ezek a következők:

1. A modellnek meg kell mutatnia, hogy fel lehet-e osztani a kompetenciát összetevőkre, és ha igen, akkor le kell írni ezeket az összetevőket és egymáshoz való viszonyukat.
2. A modellnek be kell tudni mutatnia azt a fejlődési utat, amely a fordítás megtanulásához vezet.
3. A modellnek tartalmaznia kell azokat az eszközöket, amelyek segítségével leírhatóak a fordítók teljesítménye közötti különbségek. (i. m. 18)

Meglehetősen részletesen kidolgozott és pedagógiai indíttatású modell fűződik Christina Schäffner (2000) nevéhez. A szerző szerint szükséges megérteni az egész fordítási folyamatot, amely „tudatos reflektálás minden releváns tényezőre, amely szerepet játszik egy a célközönség által igényelt speciális funkciót betöltő célnyelvi szöveg (TT) létrehozásában” (Schäffner 2000: 146, saját fordítás). A modell a fordítási folyamat összetettségéből indult ki, és azokat a tényezőket veszi alapul, amelyek gátolhatják a célnyelvi szöveg létrehozását, ezért a fordítási folyamat leírására és ellenőrzésére is alkalmas. Alkotóelemei a következők:

1. Nyelvi kompetencia: A fordítónak professzionális szinten kell ismernie azokat a nyelveket, amelyek között fordít.
2. Kulturális kompetencia: A fordítónak rendelkeznie kell történelmi, politikai, gazdasági és egyéb releváns ismeretekkel a forrás- és a célkultúrákra vonatkozóan.
3. Szövegkompetencia: A fordítónak ismernie kell a műfaj és a szókincs jellegzetességeit és egyéb szövegtani sajátosságokat, amelyek relevánsak a későbbi értékeléskor.
4. Témaszpecifikus kompetencia: A fordítónak a kérdéses témáról releváns háttérismerettel kell rendelkeznie.
5. Kutatási és keresési kompetencia: A fordítónak meg kell tudni keresni és szerezni a kérdéses téma szempontjából releváns tudást.
6. Átviteli kompetencia: A fordítónak kellően képzettnak kell lennie ahhoz, hogy helyesen használja a forrásnyelvi szöveget, és megfelelő célnyelvi szöveget hozzon létre. Ez az

egyetlen fordításspecifikus kompetencia, amely azonban az összes többi is magában foglalja. (Schäffner 2000: 148, saját fordítás)

A szerző rámutat, hogy az átviteli és kutatási/keresési kompetenciák folyamatjellegűek és dinamikusak, a többiek pedig statikusak. Fontosnak tartja még azt is kiemelni, hogy az egyes kompetenciák a fordítási feladat típusától függően kapcsolódnak össze, a kompetencia egészében pedig nem vizsgálható anélkül, hogy figyelembe ne vennénk a feladathoz szükséges egyéb tudáselemeket, képességeket, jártasságokat és ezek integráltságának mértékét.

Az összetevőket illetően meglehetősen hasonló a Christiane Nord (2005) által kidolgozott, szintén pedagógiai kontextusra épülő modell. A szerző alapvető kompetenciákat határoz meg, melyek együttes alkalmazását kellene fejleszteni a fordító- és tolmácsképzésben. Ezek a következők: szövegértési és szövegelemzési kompetencia, kutatási kompetencia, átviteli kompetencia, szövegalkotási kompetencia, a fordítás minőségi értékelésének kompetenciája és forrásnyelvi és célnyelvi nyelvi és kulturális kompetencia (Nord 2005: 260). A jelen kutatás létjogosultságát egyértelműen alátámasztja, hogy a nyelvi és pedagógiai indíttatású modellek szinte kivétel nélkül kiemelik és az oktatás során külön fejlesztendő kompetenciák közé sorolják a szöveg-, illetve szövegalkotási kompetenciát. Ez a célnyelvhez kapcsolódó kompetencia, amely a jelen kutatásban a fordító szakos hallgatók anyanyelve.

A fordításoktatás egységesítését, színvonalának emelését és a fordítópia elvárásainak való megfelelést hivatott biztosítani az Európai Unió tagállamaiban működő mesterszintű képzések hálózatának létrehozásával az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága. A minimális minőségi követelmények és kompetenciák meghatározását az ez a szükségessé, hogy az unió bővülésével ugrásszerűen megemelkedett a beindított programok száma. Az EMT (European Master's in Translation) a bizottság és az intézmények partnerségi programja, mely egyben minőségi védjegy is, középpontjában hat szakmai kompetenciaterülettel, amelyekben a programok résztvevőinek jártasságot kell szerezniük. Idézzük ezeket szó szerint:

- fordítási szolgáltatásnyújtási kompetencia (beleértve az ügyfélkapcsolatok kezelését),
- nyelvi és interkulturális kompetencia (a forrás- és célnyelv kiváló szintű ismerete, szövegek összefoglalása, kulturális utalásokat tartalmazó információ megértése),
- információkeresési kompetencia (a szükséges információk felkutatása, a különböző információforrások kritikus kezelése),
- technológiai kompetencia, különösen a fordítástámogató programok és a terminológiai adatbázisok kezelése terén,
- szakterületi kompetencia (egy adott szakterületre való specializálódás a szakfordítói munka részeként)²²

²²http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/network/documents/emt_factsheet_hu.pdf
(Letöltve: 2014. 09. 10.)

Ez a modell a fordítást alapvetően szolgáltatásként értelmezi, mivel kiemelt szerepet kap benne a lista élén álló szolgáltatásnyújtási kompetencia, és eköré rendeződik a többi kompetencia. A nyelvi és interkulturális kompetencia a 2009-es szakértői anyagban és ajánlásban is két külön kompetenciaelem, viszont az interkulturális kompetencia két olyan dimenziót tartalmaz (szociolingvisztikai és szövegdimenzió), melyek a nagyon szűkre szabott nyelvismereten túl a nyelvi megformálás területét fedik le. Mindent egybevetve ez a három kompetenciaelem dominálja a modellt. Az Yves Gambier nevével fémjelzett szakértői csoport, amely a kidolgozásért felelős, úgy látja, hogy e kompetenciák elsajátítása, ami az ismeretek és képességek megszerzésén túl bizonyos viselkedésmódok és személyiségjegyek felépítését is magában foglalja, alkalmassá teszi a diákokat arra, hogy tanulmányaik befejeztével napjaink fordítói piacán sikeresek legyenek. A modell tehát újszerűen ötvözi a gyakorlatorientáltságot a szükséges elméleti alapokkal, ezért egyre több európai intézmény veszi figyelembe azt képzési programja kialakításakor, illetve folyamatosan növekszik a tanúsítvánnyal rendelkezők száma is: a jelen dolgozat születésekor ez 19 ország 54 egyetemi képzését jelenti. Magyarországon 2014-ig az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Kara vált a hálózat tagjává.

A szakirodalomban néha találkozhatunk a fordítói kompetencia (translator competence) kifejezéssel (vö. Bell 1991). Kiraly (1995: 16) egyértelműen elkülöníti a két elnevezést, és azt mondja, hogy a fordítóképzésnek kifejezetten a fordítói kompetencia fejlesztése lehet a célja, mivel ott sokkal inkább a nyelven kívüli képességeken van a hangsúly, és a professzionális fordító sajátos tudását ez a terminus írja le jobban. Kiraly azért is érvel ennek a kifejezésnek a használata mellett, mert ennek segítségével jobban el lehet különíteni a fordító speciális tudását a sokkal általánosabb anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikatív kompetenciától, amellyel a nyelvtanulók és a kétnyelvű beszélők is rendelkeznek.

Fontosnak tartjuk még idézni Simigné Fenő Sarolta (2006) véleményét, aki gyakorlati tapasztalatai alapján állítja: „Nem lehet fordítani, ha [...] a fordítási feladatokat vállaló személy nem képes ismereteit kreatívan alkalmazni és a készség szintjére emelni” (Simigné 2006: 167). A szakfordítás, amelynek képzési programjában az általunk vizsgált hallgatók részt vesznek, „nem olyan kreatív, mint azt az irodalmi fordításra koncentráló fordításelméletek hirdetik” (Heltai 2014: 79 [2002]). Ez indokolja azt, hogy az oktatásban a kompetencia fejlesztése hangsúlyos legyen, hogy minél kevesebb erőfeszítéssel és élvezetet adó módon üzhesse a fordító hivatást.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy bármely modellt is vizsgáljuk, a nyelvi kompetencia természetes módon ott található mindegyikben, illetve mint láthatjuk, ismeretesek olyan modellek is, elsősorban a pedagógiai célúak, amelyek kiemelten kezelik a szövegalkotási

kompetenciát a nyelvi kompetencián belül. Mindez azt jelenti, hogy a képesség kétségtelenül fontos, több kutató szerint pedig alapvető szerepet játszik a fordító tudásában.

2.2 A fordítási kompetencia fejlődése

Még ha közhelynek is számít, igaz, hogy „a fordítók sohasem hagyják abba a tanulást” (Ulrych 1995: 252, saját fordítás). Ugyanakkor a fordítási kompetencia fejlődése nehezen tetten érhető folyamat, fázisait pedig még kevésbé lehetséges elkülöníteni, mivel az egyes összetevők különböző mértékben és ütemben válnak egyre tökéletesebbé. A PACTE-csoport (2000: 104) a fordítási kompetencia fejlődésére is kidolgozott egy modellt, amely szerint a jövőbeli fordító egy kompetencia előtti állapotból indul ki, és különböző tanulási stratégiákat használ annak érdekében, hogy alkompetenciái fejlődjenek és beépüljenek professzionális kompetenciájába. A kutatócsoport szerint ugyanis a fejlődésnek van olyan fázisa, amikor az alkompetenciák, ha csak részben is, de már birtokában vannak a fordítónak, de még nincs átjárás, együttműködés közöttük. Ezért a meglévő alkompetenciák rendszerének átalakítása, átalakulása is része a kompetencia fejlődésének.

Séguinot (1989) korábbi, különböző területekre vonatkozó kutatásokra hivatkozva írja, hogy a tudás átstrukturálásának képessége azokra jellemző, akik valamilyen területen magas szintű jártassággal rendelkeznek. A szerző a fordítási hibák vizsgálata kapcsán jegyzi meg, hogy a kompetenciában a magasabb szintre lépés folyamatát jól jelzi a hibák megszorodása a hallgatók munkáiban, míg a készség véleménye szerint azáltal fejlődik, hogy a diákok változatos módokon jutnak hozzá az információhoz, amelyet ugyancsak különféleképpen dolgoznak fel és rendszereznek.

Göpferich és Jääskeläinen (2009: 174–175) a kompetencia fejlődését a fordítás folyamatközpontú vizsgálataiból vezetik le. Idézzük összefoglalásukat, amely a változások általános trendjeit mutatja be. Minél fejlettebb fordítási kompetenciával rendelkezik a vizsgált személy, annál nagyobb fordítási egységekkel dolgozik. A növekvő kompetencia azt eredményezi, hogy az egyszerű ekvivalens keresése helyett a fordító összetettebb, szövegszintű problémákkal is tud foglalkozni. Hasonló változás, hogy a tapasztaltabb fordító jobban figyelembe veszi a célnyelvi közönséget és a szöveg célnyelvi funkcióját. Munkamódszere kevésbé lineáris, és inkább a célnyelvre fókuszál, nagyobb hasznát veszi a kontextusnak és hasonló célnyelvi szövegeknek, valamint jobban támaszkodik a következtetéseire. A kompetensebb fordító tudatosabban közelít a fordítási problémákhoz, több lehetséges ekvivalenst hoz létre, amelyeket kritikusabban is szemléli, és többször dolgozza át a szövegét. A professzionális fordító egyszerre több, elsődlegesen egynyelvű szótárt és egyéb segédeszközt

használ, és inkább szövegalkotási problémák megoldása céljából, míg a kezdő fordító szövegértési nehézségek esetén használ szótárt, amely alapvetően kétnyelvű. Végezetül könnyen belátható az a kutatásokkal igazolt változás is, mely szerint a kompetencia növekedésével a tudatos döntést igénylő problémák jellege is megváltozik, és ez lehetővé teszi, hogy a fordító a fordítási folyamat összetettebb elemeire koncentrálhasson (vö. Gerloff 1988; Krings 1988; Jääskeläinen 1999; Tirkkonen-Condit 1992; Englund Dimitrova 2005; Göpferich 2008).

Tirkkonen-Condit (2005: 406–407) szintén a fordítási folyamatot középpontba állító, empirikus vizsgálataira alapozva mondja, hogy a kezdő vagy tapasztalatlan fordítók inkább a szöveg apróbb, lexikai elemeire figyelnek, és a szövegen kívül keresnek segítséget a fordítási problémák megoldására, szövegértési folyamataik pedig inkább lokálisak (vö. Lörscher 1993). Ezzel szemben a tapasztalt fordítók magára a szövegre koncentrálnak, és onnan igyekeznek minél több információt szerezni, értési folyamataik pedig globálisak. Ugyanez a fajta ellentét figyelhető meg a szövegalkotás folyamatában is Tirkkonen-Condit szerint. A professzionális fordítók az egész szövegre kiható döntéseiket, mint például a stílus megválasztása vagy egy adott fordítási elv követése, előzetesen hozzák meg, és a szövegalkotás során ezekhez következetesen ragaszkodnak is. Továbbá a tapasztaltabb fordítók elsősorban az egész szövegre kiható, stratégiai kérdések eldöntésére koncentrálnak (például címek, nevek, terminusok), míg a tapasztalatlan fordítók inkább elvesznek a jelentéktelenebb részletekben. Végezetül TAP-protokollokkal végzett vizsgálatok tanúsága szerint a professzionális fordítók folyamatosan figyelik és értékelik célnyelvi szövegük minőségét (vö. Séguinot 1991), és az erre utaló megjegyzések száma a fordító tapasztalatával együtt növekszik. Az idézett tanulmányban a szerző a profizmus egy másik megnyilvánulásának tartja és empirikus adatokkal is bizonyítja, hogy létezik egy, a szószerinti fordítást felügyelő monitor – Toury (1995) monitor modellje –, amely akkor lép működésbe, ha a célnyelvi szószerinti fordítás nem helyénvaló az adott esetben, és azt el kell vetni. A szószerinti fordítás ugyanis univerzális stratégia, amelyet kezdők és profik egyaránt használnak, viszont az ezt felügyelő monitor a fordító tapasztalatának növekedésével párhuzamosan egyre automatikusabban működik.

A kezdő fordítók szókinszkegközponúságát magyarázhatja Potter és munkatársainak (1984) modellje, amely a fordításban résztvevő két nyelv közti lehetséges kapcsolatokat írja le. Eszerint egy idegen nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában a két nyelv szavai között direkt asszociációs kapcsolat alakul ki, és az idegen nyelv szavai nincsenek közvetlen összeköttetésben a jelentéssel, csak az anyanyelv szavain keresztül. Ugyanakkor újabb kutatások kimutatták, hogy ezek az automatikussá vált szóasszociációk a jelentéshez való

közvetlen hozzáférés kiépülése után is aktívak maradnak, és felülírásuk komoly erőfeszítést és ellenőrzést igényel a fordító részéről (vö. Kroll 1993).

A fordítási kompetencia és a fordítás során elvégzett explicitációs és implicitációs műveletek közötti összefüggéseket tárja fel a Makkos–Robin (2012) szerzőpáros. A nyelvtanulókat, fordító szakos hallgatókat és professzionális fordítókat egyszerre vizsgáló empirikus kutatás eredménye szerint minél tapasztaltabb egy fordító, annál több átváltási műveletet végez, és a gyakorlattal összefügg az elvégzett műveletek típusa is (a műveletekről lásd: Klaudy 1999). Legkevesebbet a nyelvtanulók explicitáltak és implicitáltak a magyar–angol és angol–magyar irányú fordításokban, valamint a kétirányú visszafordításokban is, és ezek a műveletek elsősorban a norma- és szabályvezérelt típusokba voltak sorolhatóak. A fordító szakos hallgatók végezték a legtöbb professzionális és fordításspecifikus átváltást, és ezzel sok esetben „túlírták” a szöveget. A képzett fordítók voltak azok, akik a legnagyobb számban alkalmaztak implicitációs műveleteket, így az ő szövegeik lettek a legtömörebbek. Ezzel párhuzamosan az eredmények alapján a vizsgálat feltételezte egy úgynevezett explicit telítettségi szint létezését, azaz egy olyan állapotot, amikor a szöveg eléri a kontextus által behatárolt információs maximumot, ami nem tesz lehetővé további explicitációt. A vizsgált professzionális fordítók visszafordításaik során – amikor egy kifejtettebb forrásnyelvi szöveggel dolgoztak – ezért explicitáltak kevesebbet, mint a hallgatók. A kutatás tehát egyértelműen rámutatott a különböző kompetenciaszinteken álló fordítóknak az átváltási műveletekben megmutatkozó eltérő viselkedésére. A vizsgálat megállapította még azt is, hogy a fordított szövegekben tetten ért interferencia és a fordítási gyakorlat fordítottan arányos volt: a nyelvtanulók sokkal nagyobb arányban vitték át a forrásnyelvi szövegek felszíni tulajdonságait célnyelvi szövegeikre, mint a tapasztaltabb fordítók.

Végezetül a fejlesztés szempontjából fontos Gyde Hansen (1997) írása, amely a fordítási kompetencia egyéni mintázatára hívja fel a figyelmet. Hansen szerint a képességek, készségek és tudás egyéni kombinációt alkotnak, az egyes kompetenciák hiányosságai pedig kihatnak a többi kompetencia működésére is. Mindez egyértelműen felismerhető a fordításokban. A szerző azt is hangsúlyozza, hogy egy kompetencia birtoklása a két nyelven nem jelenti automatikus használatának képességét a fordítás folyamatában. Meglátása szerint a nyelvi és pragmatikai kompetencia szerepe kiemelkedő az egyéb tudásokhoz és készségekhez képest. Campbell (1998: 163) is a fordítási kompetencia összetevőinek eltérő szintjéről ír, amit ő a fordításban érintett két nyelv kiegyensúlyozatlanságából vezet le. A kompetencia értékelése

ezért tanulóközpontú kell, hogy legyen, amely nem egyszerűen a fordítás eredményének minőségi értékelése, hanem a tanuló kompetenciájának feltérképezése és megrajzolása.

A szövegalkotási kompetencia önállóságára és a többi alkompetenciától való viszonylagos függetlenségére világítanak rá a következő tanulmányok. Az Antunovič–Paclovič (2011) szerzőpáros azt a fontos megállapítást teszi, hogy a hallgatók önellenőrző stratégiái, miközben a második (angol) vagy harmadik (svéd) nyelvükről fordítanak anyanyelvükre (horvát), függetlenek forrásnyelvi kompetenciáiktól. Ők ezt egyfajta fordítási stílussal vagy szokásos viselkedéssel magyarázzák, amelyet mi magunk a szövegalkotási stratégiájuknak, módszerüknek neveznénk. Hasonlóan értékeljük Heltai (2014 [2002]) eredményeit, aki szakfordító hallgatóknak egyazon angol szöveg alapján készült két magyar fordítását vizsgálja, melyek különböző körülmények között születtek. A szerző arra jut, hogy ugyanazon hallgatók fordításai igen nagy mértékben hasonlítanak egymásra, illetve hogy a minőségi különbségek a vártnál jóval kisebbek, holott nagy időeltolódással készült a két fordítás, illetve az első változatnál csak szűkös idő állt rendelkezésre. Heltai elképzelhetőnek tartja, hogy „az egyes fordítóknak szakszövegfordításban is megvan a maguk stílusa, hajlamai és preferenciái, amelyek szövegtől és fordítási helyzettől függetlenek” (Heltai 2014: 85). A jelen kutatás pontosan azt kívánja feltárni, hogy az anyanyelvre fordított szövegek esetében beszélhetünk-e a szövegalkotási kompetenciának olyan sajátosságairól, amelyek egyazon személy eredeti és fordított szövegeiben egyaránt megmutatkoznak, azaz amelyeket átvisznek fordításaikra.

A szakirodalom ugyanakkor még mindig adós olyan fogalmak pontos definiálásával, mint a fordítói profizmus (professionalism) vagy szaktudás (expertise) és ezek különböző változatai, vagy a fordítóképzésekre járó hallgatók elhelyezésével és megnevezésével (nem profi, félprofi, kezdő), vagy annak feltárásával, hogy e fogalmak hogyan viszonyulnak a minőséghez. Riitta Jääskeläinen és munkatársai (2011) szerint ugyanis szükség lenne a pontosabb tudásra ahhoz, hogy a kompetencia fejlesztésében részt vevő képzőintézmények tudják, mire kell felkészíteniük a jövő fordítóit, hogy a fordításpiacon dolgozó szakembereknek milyen normáknak és elvárásoknak kell megfelelniük. Mi azzal szeretnénk hozzájárulni a hiányok felszámolásához, hogy feltérképezzük, milyen szövegalkotási képességekkel rendelkeznek a fordító szakos hallgatók anyanyelvükön, és hogy ezek hogyan befolyásolják fordítási szövegalkotásukat, azaz milyen alkompetenciák fejlesztésére van még szükség a fordítási kompetencia komplex fejlődése szempontjából.

2.3 A fordítási kompetencia mérése

A fordítási kompetencia mérésének szakirodalma meglehetősen szűknek mondható, főleg ha olyan tanulmányokat vesszük számba, amelyek a képesség szintjének egzakt és tudományos igényű meghatározását tűzik ki célul. Ahogy Stansfield és munkatársai (1992: 455) megjegyzik, nem is találtak a kompetencia empirikus feltárására vonatkozó kutatásokat a korábbi évekből. Ezért az általuk létrehozott mérőeszköz egyedülállónak mondható a kompetencia kutatásának történetében, és egyben egy működő értékelési módszerre is remek példát ad. Ezért ebben a fejezetben ezt a kutatást mutatjuk be részletesen.

A vizsgálat a fordítást szakmaként űző résztvevőkkel történt, akik az FBI alkalmazásában álltak, és fordítási képességeik felmérésére munkaadójuk rendelte meg a kutatócsoporttól a mérőeszköz kidolgozását és a vizsgálat elvégzését. Egy olyan kompetenciavizsga létrehozása volt a cél, amely beilleszthető a többi nyelvi képességet mérő vizsgák sorába. A fordítások spanyol-angol irányúak voltak, tehát a fordítók anyanyelvükre fordítottak. A képesség mérésének és értékelésének végül két fő területét határozták meg: a pontosságot (accuracy) és a nyelvi kifejezést (expression). „A pontosság a tartalmat jelenti, mint például félrefordítást, információk kihagyását vagy betoldását a forrásnyelvi szöveghez képest. A kifejezés a formára vonatkozik, olyan nyelvi változókra, mint a célnyelvi nyelvtan, szintaxis, szókincs, helyesírás, központosítás, stílus és hangnem” (Stansfield et al. 1992: 456, saját fordítás). E két terület elkülönítésére azért volt szükség, mert az előzetes vizsgálatok alkalmával nagy különbségeket láttak a fordítók teljesítményében: a nyelvileg helyes és gördülékeny fordítások néha tartalmilag pontatlanok voltak, illetve a tartalmi hűség oltárán nem egyszer feláldozták a célnyelvi megfogalmazást.

A feladatoknak két típusát használták: feleletválasztós teszteket és fordításokat. Az első típusban egy forrásnyelvi mondat egy elemének a jó fordítását kellett kiválasztani négy lehetőség közül, illetve célnyelvi mondatokban kellett megtalálni a megjelöltek közül a hibás elemet. Az itt összesen megszerezhető 60 pont mind a nyelvi kifejezésre volt kapható, mivel a nyelvtant, a szókincset, a helyesírást és a központosítást tesztelték. A fordítások három fajtáját tartalmazta a vizsga: mondatba foglalt szavakat vagy kifejezéseket, egész mondatokat, illetve bekezdéseket kellett lefordítani. Ennél a feladattípusnál elsődlegesen a tartalmi pontosságot értékelték, kivéve a bekezdések fordítását, ahol a 60 pontból 45 pontot ért a nyelvi kifejezés, és csak 15 pontot a tartalmi pontosság. Az összes feladatra 185 pontot lehetett szerezni, 80-at a pontosságra és 105-öt a nyelvi kifejezésre. Ezeket a pontokat váltották át tíz képességszintre 0+-tól 5-ig terjedő értékekkel mind a két területen külön-külön, és mindezt részletes szintleírásokkal egészítették ki. Az átváltás módját a tanulmány nem közli. Annyi derül csak ki,

hogyan a mondatok és bekezdések javított fordításait ismét átolvasva a bírálók külön is értékelték a fordítási képesség szintjét, és ezt használták az átváltási táblázat elkészítéséhez és az összpontszám érvényességének megállapításához.

A kutatócsoport egyéb mutatókat is igyekezett bevonni, hogy megállapítsa, a mérőeszköz valóban a kompetenciát méri-e (konstruktum validitás). Ennek érdekében például a vizsgált személyektől önértékelést kértek, amely arra vonatkozott, hogy milyennek ítélik meg saját fordítási képességüket spanyol-angol és fordított irányban is. A spanyol-angol irányú fordítási kompetencia önértékelése és az ugyanilyen irányú fordítások minősítése alapján végzett számítások kimutatták, hogy a tartalmi pontossággal jobban korreláltak az önértékelés eredményei (0,63 és 0,59) mint a nyelvi kifejezés eredményei (0,43 és 0,28) (i. m. 460). Ebből a kutatók arra következtetnek, hogy az anyanyelvre történő fordítások esetében a nyelvi kifejezés terén a fordítási képesség mellett más tényezők, mint például az anyanyelvi íráskészség szerepe jelentősebb lehet. Ez egy nagyon fontos megállapítása a vizsgálatnak, azonban érdemes azt is megjegyezni, hogy az önértékelés nem tekinthető egzakt mérésnek, főképp akkor nem, amikor a vizsgált személyeknek saját szakmai képességeiket kell megítélniük. Továbbá ha megvizsgáljuk a tanulmányhoz mellékelt kérdőívet, láthatjuk, hogy az 12 adott, plusz egy szabadon meghatározható műfajra vonatkozóan kér olyan értékelést, hogy azok korlátolt, funkcionális, kompetens vagy kiváló fordítására képes-e a fordító. Mindezt számunkra nehéz összevetni a tartalmi pontosság és nyelvi kifejezőképesség elemeivel és azok értékelésével. Az eredményt tehát csak egy durva közelítésként tudjuk értelmezni, és abban bízunk, hogy saját vizsgálatunk sokkal pontosabb képet tud adni arról, hogy az anyanyelvi fordításoknál mekkora szerepe van az anyanyelvi íráskészségnek.

3. A FORDÍTÓK KÉPZÉSE

3.1 A képzés előtt – fordítás a nyelvoktatásban

Englund Dimitrova szerint „amikor a fordítást a nyelvoktatásban és az idegen nyelv ismeretének tesztelésében használják, akkor abból a ki nem mondott feltételezésből indulnak ki, hogy valójában minden nyelvtanuló rendelkezik fordítási képességgel” (Englund Dimitrova 2005: 11). Több fordításkutató is osztja azt a nézetet, hogy a fordítás velünk született, innáta képesség, és az idegen nyelv elsajátításával párhuzamosan jelenik meg (vö. Toury 1974, Harris és Sherwood 1978, Lörcher 1986). Míg Harris a természetes fordítás (natural translation) fogalmának megalkotójaként vált ismertté, addig Toury (1995: 254) később egy ettől kissé eltérő terminust, az anyanyelvi beszélő fordítását (native translation) vezet be. Toury a különbséget abban látja, hogy ez a fogalom számol a kétnyelvű személy fordítási képességének

megjelenésével és fejlődésével, amely ugyanolyan tudattalanul zajlik, mint az anyanyelvi kompetencia kialakulása. Mindenesetre ezekben az esetekben a fordítási képesség a kétnyelvű beszélő általános nyelvi kompetenciájának egy alkompetenciája, amelyet egy speciális fordítóképzés hatékonyabbá tud tenni, vagy fejlődését fel tudja gyorsítani (Király 1995: 15).

Erről a természetes fordítási kompetenciáról magyarul Lesznyák Márta (2008) disszertációjában olvashatunk kiváló összefoglalást. Lesznyák (2008: 220) kutatásaival alátámasztja, hogy a természetes fordítói kompetencia már attól a pillanattól formálódik, amikortól a nyelvtanuló idegen nyelvi kompetenciája, azaz a két kompetencia kialakulása párhuzamosan zajlik. A szerző megállapítja, hogy a 7. és 11. évfolyamok között ugrásszerű fejlődést tapasztalt a fordítási teljesítményben, ugyanakkor adatai alapján nem tudja egyértelműen azonosítani e fejlődés okát. Az ismeretek általános szintjének növekedése ugyanúgy közrejátszhat ebben, mint az idegen nyelvi képességek fejlődése vagy a fordításban szerzett nagyobb tapasztalat. A vizsgálat egyik eredménye, hogy a nyelvi kompetencia és a fordítási kompetencia szoros összefüggésben vannak egymással, ezért a fordítóképzésben a nyelvi kompetencia és a nyelvi kérdések semmiképpen sem elhanyagolható területek (i. m. 225). Ugyanakkor kutatásunk szempontjából a disszertációnak ennél is fontosabb eredménye annak feltárása, hogy mindkét vizsgált korosztályban az információátvitel sokkal fejlettebb, mint a kifejezőképesség. A fordítási feladat során tehát a pontos információközvetítésre koncentrálnak a diákok, míg a forma, a megfogalmazás másodlagos. Lesznyák (i. m. 220) szerint ez a természetes fordítói kompetencia jellegzetessége lehet, de a szerző szorgalmazza, hogy professzionális fordítók munkáról is szülessenek hasonló tárgyú vizsgálatok a kérdés megnyugtató tisztázása érdekében.

Wolfgang Lörcher (2005) a nyelvtanulók és a profi fordítók stratégiáit összehasonlítva a legfőbb különbséget inkább abban látja, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvi formára koncentrálnak, miközben a jelentés ellenőrzéséért felelős monitor inaktív marad. Így a létrehozott fordítások sem ekvivalensnek nem tekinthetők a forrásnyelvi szöveggel, sem nyelvtanilag sem stilisztikai nem elfogadhatóak a cél nyelv rendszerében. A szerző szerint ugyanez vonatkozik az anyanyelvre fordított szövegekre is: „This is even true of texts in the subjects’ mother tongue” (Lörcher 2005: 605). Hasonló eredményt mutat Makkos (2010, 2011, 2014) vizsgálata, amely nyelvtanulók anyanyelvre fordított szövegeiben tárja fel a szöveggrammatikai eszközök használatát, és megállapítja, hogy a „cél nyelvi szöveg létrehozása során a [tapasztalatlan] fordítók nem ügyelnek kellő mértékben a szövegezésre, majd nem vizsgálják meg újra a szöveg egészét” (Makkos 2010: 116). Lörcher (2005) ezt a jelenséget nem a kompetencia hiányával magyarázza, hanem azzal, hogy a formaorientált fordítási

stratégia egyszerűen megakadályozza a célnyelvi szöveg értelmének ellenőrzését. Mindezekon kívül Löscher (2005) még azt is állítja, hogy a nyelvtanulók csak a forrásnyelvi szövegben megállapított fordítási problémák megoldására koncentrálnak, azok közül is elsőbbséget vagy kizárólagosságot élveznek a lexikai és szintaktikai jelenségek (forma), míg stilisztikai és szövegtípus-specifikus kérdésekkel nem foglalkoznak. Ahogy Janet Fraser-nél (1995: 245) is olvashatjuk, a diákok a fordítandó szövegben elsősorban különálló és megoldandó nyelvi problémákat látnak, míg a profi fordítók önálló és eredeti nyelvi produktumként fordulnak a szöveghez, amely valós funkcióval és célnyelvi közönséggel rendelkezik.

Véleményünk szerint a kezdő fordítók munkáit is inkább az jellemzi, ami a nyelvtanulókat, mivel az ő figyelmüket is gyakran még túlzottan leköti a forrásnyelvi szöveg dekódolása és információs tartalmának megőrzése, és a célnyelvi újrakódolás ezért hiányosságokat szenvedhet. Úgy gondoljuk, hogy a profi fordítókkal szemben náluk jobban megfigyelhető lehet ez a jelenség, és a jelen kutatás megfelelő adatokkal tud szolgálni e kérdéskörben is.

Alapvetően a fordítást oktató szakemberek és intézmények abból indulnak ki, hogy a fordítás olyan speciális folyamat, amelyre a nyelvtanulók nincsenek felkészülve, mert a fordításra nem kommunikációs aktusként tekintenek. Hönig (1988, idézi Kiraly 1995: 15) egyenesen transzkódolásnak nevezi a szakképzetlen fordítók tevékenységét, mivel az általában figyelmen kívül hagyja a szituációs tényezőket, nem stratégiák mentén zajlik, vagy másként értelmezi a forrásnyelvi megfelelést és a célnyelvi szöveg minőségét. Kiraly (1995: 16) megfordítja azt, amit Englund Dimitrova (2005) fentebb idézett gondolata állít, és azt mondja, hogy a fordításnak az idegen nyelvek oktatásában didaktikai célja van, és a nyelvtudás fejlesztésére és tesztelésére használják elsősorban. Nord (2005: 155) is azt mondja, hogy az anyanyelvre fordítást az idegennyelv-oktatásban a szövegértés tesztelésére használják, illetve az ellenkező irányú fordítással az idegen nyelvi performanciát vagy egyes képességeket, mint például a szótárhasználatot fejlesztik. Klaudy (1995: 197) szerint is a célokban van az alapvető különbség tanfordítás és valós fordítás között: a tanfordítással a diák meg akarja mutatni a tanárnak, hogy mennyire ismeri az idegen nyelvet, míg a valós fordítással a fordító az eredeti szöveg tartalmáról akarja tájékoztatni az olvasót. Heltai Pál a következőket írja a tanfordításról: „[...] az iskolai fordításban a fordítási gyakorlat célja gyakran nem egy adekvát fordítás létrehozása, hanem a mikroszintű nyelvtani és lexikai elemek azonosítása, értésük ellenőrzése, a célnyelvi megfelelő segítségével történő elsajátítása” (Heltai 2010: 96). Ezeket az iskolai fordításokat tehát semmiképpen sem lehet összevetni a valós fordításokkal. A tanfordítások vizsgálata, szerepük meghatározása elsődlegesen az idegennyelv-oktatás, illetve a

nyelvvizsgáztatás kutatási területe, így azzal jelen disszertáció keretein belül nem tudunk foglalkozni. Heltai (1995) korábbi összegzése mindenesetre jól használható arra, hogy lássuk, mire használják a fordítás az idegen nyelvek oktatásában és a nyelvvizsgáztatásban.

Megfontolandóak ugyanakkor Dékány Edit (2001: 89) gondolatai is, aki Höniget (1991) idézve azt mondja, hogy először azt a „fordítói inkompetenciát” kell felszámolni a felsőoktatásban, amelyet a középfokú idegennyelv-oktatás idéz elő. Ez az inkompetencia annak eredményeképpen alakul ki, hogy az iskolai tanfordítások azt a hamis képzetet keltik a nyelvtanulóknak, hogy van egyedüli jó fordítás, hogy a nyelvek és azok elemei egymásnak megfeleltethetők. Dékány szerint azok a fordítási feladatok, amelyek a magyarországi nyelvoktatási gyakorlatban előfordulnak a tanórákon (pl. jelentés meghatározása, tesztelés, a nyelvek vagy egyes struktúrák összehasonlítása, szövegértés fejlesztése), nem alkalmasak a fordítási kompetencia fejlesztésére. A szerző szerint olyan fordítási feladatokat kell beépíteni a felsőoktatási nyelvoktatásba (Dékány elsődlegesen a nyelvszakos és tanár szakos hallgatók nyelvi képzésére gondol), amelyek a fordítóképzésben használatosak, és így valóban a fordítási kompetenciát fejlesztik. A fordítást mint készséget kell oktatni, és az egyetlen különbség az lehet, hogy „a nyelvtanulóknak nem másként, hanem mást kell fordítaniuk” (Dékány 2001: 96). A készség fejlesztése alapvető stratégiák kialakítását jelentheti, mint amilyen a keresési, (ismeretlen szavak, szó szerkezetek mindkét nyelven) transzformációs (szerkezetek átalakítása) és kiegyenlítési (szemantikai kompenzáció) stratégia.

Bár Heltai (1997b) megkérdőjelezi, hogy lehet-e néhány alapvető fordítói fogást tanítani, mi azt gondoljuk, hogy feltétlenül szükséges lenne, mert a mai napig vannak felvételi vizsgákon és nyelvvizsgákon fordítási feladatok, ahol a célnyelvi szövegnek, amely szinte mindig anyanyelvi szöveget jelent, olyan minőségi követelményeknek kell megfelelnie, amelyek elérésére csak fordítási ismeretek birtokában van esély, vagyis amelyekre a tanfordítások nem készítenek fel. Makkos (2010, 2011, 2014) már említett vizsgálata például arra mutat rá, hogy alapvető szöveggrammatikai eszközök, mint például a névmások, utalószók, névelők és kötőszók forrásnyelvi értelmezésének, fordítási módjának és célnyelvi alkalmazásának oktatása olyan tudással látná el a nyelvtanulókat, amely elejét venné kvázi-helyes, redundáns vagy akár értelmetlen fordított szövegek alkotásának az anyanyelvükön. Ez egyben esélyt adna a szükséges nyelvvizsga majd a diploma megszerzésére is, tehát a megszerzett ismeretek a diákok számára kézzel fogható módon hasznosulnának is.

Salánki Ágnes (2004) írása tanúskodik arról, hogy egyetemi német nyelvtanár szakra felvételiző diákok németről anyanyelvre fordított szövegei mennyire tükrözik a középiskolai nyelvoktatás sajátos viszonyát a fordításhoz, bár más összefüggésben. A szerző a

kommunikatív nyelvoktatás általános térnyerésével és a nemzetközi nyelvvizsgák magyarországi elterjedésével magyarázza a fordítás háttérbe szorulását a nyelvoktatásban. Ennek többek között olyan következményeit tapasztalja, mint „a tanulók igen hiányos és pontatlan nyelvtani ismeretei” (Salánki 2004: 44), ami a forrásnyelvi szöveg megértését akadályozza. Ezt a jelenséget Budai is bemutatja több tanulmányában (Budai 2006, 2013), és igen találóan az „idegen nyelvi sejtés” (2013: 49) terminussal nevezi meg. Mivel a nyelvoktatás módszertana nem teszi lehetővé a szóban forgó nyelvek rendszerszintű összehasonlítását sem, ezért Salánki (2004) szerint a nyelvek különbségeiből fakadó buktatókat sem tudják elkerülni a diákok, hogy a finomabb, stilisztikai különbségekről ne is beszéljünk. A kontrasztív nyelvoktatás lehetőségeiről részletesebb, példákkal illusztrált képet ad a 2013-as Budai-tanulmány.

Érdeemes még azt is kiemelnünk Salánki (2004) cikkéből, hogy a szerző szerint diákjaik nem rendelkeznek jó anyanyelvi fogalmazási készségekkel sem, amit ő azzal magyaráz, hogy köreikben egyre gyakoribb a diszlexia jelensége, illetve hogy „a gyerekek nem olvasnak eleget anyanyelvükön sem” (Salánki 2004: 44). A vizsgált fordításokat áttanulmányozva és a megoldásokból szemezgetve a szerző odáig megy, hogy a felvételizők anyanyelvi kompetenciáját is megkérdőjelezi. A jelen kutatásnak az is a célja, hogy az ilyen elnagyolt kijelentések helyett pontos képet kapjunk arról, hogy a szövegalkotás mely összetevőinek hiányosságaival kell valójában számolnunk az egyetemista korosztály esetében.

Mindezekén túl az a jelenség is közismert, illetve empirikus kutatások is alátámasztják (vö. Dróth 2001b), hogy sok szakmában a munkaadók gyakran nem alkalmaznak fordítókat, hanem az idegen nyelvet beszélő, nyelvvizsgálóval rendelkező alkalmazottat bízzák meg a szükséges fordításokkal. Ezért csak előny lehet, ha a nyelvtanulók tisztában vannak a fordítás mibenlétével, folyamatával, módszereivel, a fordítói kompetencia összetevőivel. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy meglehetősen magas szintű nyelvtudás és a kultúra ismerete szükséges mindkét nyelv esetében az átviteli kompetencia elsajátításához; mindezt saját tapasztalatunk is igazolja, és kutatási eredmények (vö. Königs 1986, idézi Nord 2005: 155) is alátámasztják.

Adelina Ivanova (1998) tanulmányában a bolgár Szófia-i Ohridi Szent Kelemen Egyetem ötéves fordítókursusát mutatja be, amely szintén a nyelvtanulók fordítási kompetenciájának fejlesztését tűzi ki célul, hogy tanulmányaik végeztével nem hivatásos fordítóként is tudjanak tevékenykedni munkájuk során. Magyarországon az ágazati szakfordítóképzés megszűnése óta nem jellemző, hogy nyelvszakos vagy más egyetemi szakot végző hallgatók ilyen intenzív fordítóképzésben vehetnének részt tanulmányaik során, bár

ennek szükségességét Heltai már évtizedekkel ezelőtt jelezte (Heltai 1995). Ezt a hiányt ma a szakfordítóképzések töltik be, ezek azonban további, tanulással töltött éveket jelentenek a résztvevők számára. Ugyanakkor egyre inkább úgy tűnik, hogy a munka világában nálunk is lenne igény ilyen típusú szakemberekre, mert a használható idegennyelv-tudás a hazai, munkahelyi környezetben „folyamatos kódváltást, közvetítést jelent” (Fischer 2010: 60), tehát nem mondhat le a nyelvoktatás ennek a készségnek a fejlesztésétől.

Jean Vienne (1998) egy kissé más irányból közelíti meg a nem professzionális fordítási kompetenciát, és azt vázolja fel, hogy a nyelvtanulók számára miért lehet hasznos a kompetencia elemeinek ismerete. A szerző a nyelvtanulókat már úgy szemléli, mint a fordítók potenciális jövőbeni megrendelőit, akik számára fontos tudni, hogy a fordítást végző szakembernek milyen információkra van szüksége a munkájához. Másrésztől ők lehetnének azok a megrendelők is, akik biztosan képzett fordítót alkalmaznának akkor, ha professzionális fordításra van szükségük vállalkozásuk nemzetközi sikerességéhez. Fischer Márta (2010) is kiemeli a szakma presztízsének és elismertségének emelését, és a fordítás-közvetítés beépítését a nyelvoktatásba azért tartja fontosnak, hogy „a diákok – a majdani megrendelők és partnerek – tisztában legyenek azzal, hogy a minőség milyen készséget és tudást igényel” (Fischer 2010: 60).

A fordító szakos hallgatók, akiknek fordítási kompetenciáját vizsgáljuk, éppen azt az utat járják be, amikor a meglévő természetes fordítói kompetenciájuk mellé, vagy a nyelvtanulás során kialakult beidegződéseket meghaladva megszerzik a professzionális fordítókra jellemző kompetenciákat. Ahogy Pollmann Teréz (2004: 95) kutatása alapján összegzi: „A felsőfokú nyelvtudás, bár sok fordítási feladat árán lehet elérni, nem egyenlő a fordítói kompetenciával”. Hasonló gondolatot olvashatunk Lesznyák Mártától (2004: 57) is: „a klasszikus filológiai képzés nem elegendő ahhoz, hogy valakiből jó fordító vagy tolmács váljon”. Mindezt a nemzetközi szakirodalom is évtizedek óta állítja. (vö. Krings 1986, Lörcher 1991, Kussmaul 1995)

Az eddig elmondottak alapján egyértelmű, hogy a fordítás mint professzionális tevékenység manapság már speciális képzések során megszerezhető és megszerzendő tudás- és képességrendszer. Mindemellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül az intézményes fordító- és tolmácsolást nem végzett két- vagy többnyelvű emberek tömegeit sem, akik mindennapi munkájuk részeként, segítőkként vagy hobbiból végeznek különféle típusú nyelvi közvetítést, mint ahogy erre fentebb már mi is utaltunk. Erre a tevékenységre hívják fel a figyelmet az olyan kiadványok, mint a *The Translator* 2012-es különszáma, amelynek bevezető tanulmányában a Luis Pérez-González és Şebnem Susam-Saraeva szerzőpáros mutatja be

azokat a kutatási területeket, amelyek ezt az egyre növekvő szegmenst igyekeznek tudományosan feltárni. Öt mérvadó nemzetközi fordítástudományi folyóirat két évfolyamát (2011/2012) átvizsgálva a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy még mindig indokolatlanul nagy figyelmet fordít a szakirodalom a szépirodalmi fordításokra: 36 tanulmányból 19 foglalkozik ezzel a témával, míg olyan, rohamosan terjedő gyakorlatok, mint a tolmácsolás legkülönbözőbb formái, az audiovizuális fordítás vagy a szakfordítás szerteágazó területei elvétve jelennek csak meg (Pérez-González–Susam-Saraeva 2012: 157–158). Itt tartjuk szükségesnek megjegyezni, hogy a fentebb említett 36 írásból mindössze egy foglalkozott a fordítóképzéssel, ami szintén igen meglepő és beszédes arány.

Amellett, hogy a fordítás mint feladattípus olyan általános előnyökkel is jár az idegen nyelvek tanulásában, mint például a tudatos nyelvtanulás (Heltai 1995), nagyon fontos lenne hazánkban már a nyelvoktatás során előkészíteni és megalapozni a nyelvi közvetítés készségét. Erre Klaudy Kinga több írása is rámutat, melyek közül mi most azt idézzük, amelyet Magyarországnak az Európai Unióhoz történt csatlakozásának évében adott közre. Ebben arról ír, hogy fel kell készülni minden idegen nyelvet beszélő állampolgárnak arra, hogy időnként írásbeli vagy szóbeli nyelvi közvetítést kell végeznie, ezért „a nyelvi közvetítés oktatását minél jobban ki kell terjeszteni, [...] azaz a fordítást mint tantárgyat az idegennyelv-oktatás szerves részévé kell tenni középfokon és felsőfokon egyaránt” (Klaudy 2004: 11). A téma széles körű összefoglalására és a 2000-es évek szakirodalmának áttekintésére Károly Adrienn (2014) tanulmánya mérvadó.

3.2 Fordítóképzés

A fordítóképzés sokszínűségének érzékeltetésére idézzük Vándor Juditot (2006), aki szerint „minden megközelítési módnak helye van a fordításoktatásban”. A lényeg, hogy megtanítsuk a leendő fordítóknak, „hogyan felismerjék és megfelelő módon kezeljék azokat a problémákat, amelyekkel a fordítás során találkozhatnak” (Vándor 2006: 105).

3.2.1 A képzés különféle megközelítései

Annak ellenére, hogy az egyetemi szintű fordítóképzés már legalább 80 éves múltra tekinthet vissza, Gambier (2012: 163) megállapítja, hogy ezek a képzések még mindig nem épülnek egyértelmű és megalapozott pedagógiai és fordítási elvekre, és módszertanuk sem mondható kidolgozottnak, bár a tanárközpontú szemléletmódot már felváltotta a diákközpontú megközelítés, vagy legalábbis a kettő keveréke. Jellemzően MA-programokon zajlik a jövő szakembereinek oktatása, amely kompetenciaalapú és rendszeres értékelés mellett valósul meg. A lehetséges módszerek egyikének középpontjában a fordítás folyamata áll, amely az egyes

feladatok és műveletek sorrendjét is leképezheti. Egy másik módszer lehet a szituatív oktatás, amely a fordítási megbízás elemzésén keresztül – szimulációval vagy azáltal, hogy a diákok beleélik magukat a fordítási helyzetbe – vezeti végig a hallgatókat a fordítás folyamatán. Gambier (i. m. 164–167) szerint a harmadik lehetséges megközelítés a szövegalapú, ahol a hangsúly a különféle szövegtípusokon, azok hagyományain és stílusán van, és az oktatás részét képezi párhuzamos szövegek és elektronikus korpuszok használata is. A szerző ugyanakkor megjegyzi, hogy a szövegek kiválasztása nem egyszerű feladat, és leginkább az elvárt tanulási eredmény és elsajátítandó kompetencia határozza meg, míg a születő fordítások minőségét a szövegtípus és annak diákok általi ismertsége befolyásolhatja.

Az EU-szakszövegek fordításának oktatását mutatja be Klaudy (2004), és írásából megtudhatjuk, hogy az ELTE-n zajló szakfordítóképzés elsődlegesen folyamatorientált, és mindamellett erősen kontrasztív szemléletű is, mivel fontos szerepet kap az átváltási műveletek oktatása. A szövegek fordítását megelőzi egy előkészítő fázis, melynek során a közös szövegelemzést a háttérismeretek feltárása követi, majd a lexikai előkészítés után a szerző fontosnak tartja a vonatkozó magyar nyelvhelyességi kérdések tisztázását is. Klaudy azt írja, hogy még ilyen komoly feltáró munka után is van mit javítani az elkészült fordításokon. Ennek az is az oka, hogy a szókincsnek vannak „kemény” és „puha” elemei, (Klaudy 2004: 18) és az utóbbiak átültetése során már a fordító szabadsága és önálló döntése kap helyet, ahogy a mondatszerkesztési kérdésekben is. A szerző külön fejezetet szentel az angol és a magyar nyelv szintaktikai kontrasztjainak, melyek közül kiemeli a magyarra fordított szövegekben a támpontok hátratulódását és a téma-réma határ elmosódását. Ezeket az eltéréseket és következményeiket Klaudy szerint minden fordítónak és ezért a képzésnek is érdemes tudatosítania.

Szintén az európai uniós szakszövegek fordítását megcélzó képzés a kiindulópontja Károly Adrienn (2012) írásának, melynek végén néhány tanácsot is megfogalmaz hasonló kurzusok összeállítói számára. Károly (2012) ugyan az egri Eszterházy Károly Főiskola angol szakos hallgatóival végzi vizsgálatát, akik alapvetően nem fordítóknak készülnek, de tanulmányaiknak részét képezi a szakszövegfordítás. A szerző azt mondja, hogy műfajalapú tematika esetén legfontosabb a műfajok nehézség szerinti besorolása és tanítása, mivel ez szolgálja leginkább a kompetencia fejlesztését. Ezen felül a kurzus elején és végén kivitelezett igényfelméréssel érdemes feltárni, hogy milyen témák, tevékenységek és feladatok motiválják legjobban a hallgatókat, hogy elsősorban ezekből válogasson az oktató a tantermi és otthoni feldolgozásra. Károly (2012) szerint egyébként nagyon kevés empirikus kutatás foglalkozik a

tematikafejlesztéssel ebben a témakörben, pedig a fordítási kompetencia fejlesztéséhez elengedhetetlen lenne, hogy megfelelő mennyiségű adat álljon rendelkezésre.

A nyelvi, nyelvtani és pragmatikai hibák kiküszöbölésének és az élvezetes tanulásnak legjobb módszere Nord (1994) szerint a funkcionalista megközelítésmód. Tapasztalatai szerint amikor a fordító szakos hallgatók számára a megbízás által egyértelművé válik a célnyelvi kommunikatív szituáció és szövegfunkció, akkor sokkal kevesebb hibát vétnek, és ez az anyanyelvi fordításra is igaz. Egy korábbi írásában ő is erősen hangsúlyozza a kontrasztív szemlélet előnyeit, mert azzal a fordítási problémákat már előre fel lehet tárni (Nord 1992). Ez a módszer szerinte elősegíti, hogy a hallgató fordítási stratégiákat dolgozzon ki, melyek az egész szöveg átültetését irányítják. Nord (1994) szerint a helyes stratégiák felülről lefelé irányuló eljárást jelentenek, melynek csúcán a szituációba ágyazott szövegfunkció áll, a második szinten a kulturális normák és szabályok, a harmadik szinten a nyelvi struktúrák, a negyediken a kontextus, míg a legalsó szinten maga a fordító helyezkedik el. Egy fordítási probléma esetén ezeket a szinteket kell végigjárni, és megvizsgálni, hogy milyen lehetőségeket kínálnak az egyes lépcsőfokok. A fordítónak akkor nagyobb a választási szabadsága, ha a felsőbb szinteken viszonylag kevés kötöttséget tár fel az elemzés. Nord úgy véli, hogy ez az eljárás inkluzív, minden szövegtípusra és fordítási feladatra alkalmazható, tehát ezért is jól használható a fordítóképzésben.

Mona Baker (2004) az előbbiektől némiképp eltérő szinteket állapít meg, amikor az ellentétes irányú, alulról felfelé építkező oktatási módszert írja le. Ezt érdemes követni, ha a fordítóképzés elején járó hallgatók számára kell kurzust összeállítani, akik jól ismerik a forrásnyelvet és a célnyelvet, de nem rendelkeznek megfelelő nyelvészeti ismeretekkel. Baker (2004) rendszerében a szavak, szó szerkezetek és idiómák szintjén megvalósuló ekvivalenciát követi a nyelvtani, szövegszintű és végül a pragmatikai ekvivalencia. A szerző szerint alapos nyelvészeti képzést kell biztosítani, mert a fordítóknak szakemberként ismerniük kell a nyersanyagot, amellyel dolgoznak.

Hatim és Mason (1997) egy harmadik, diskurzusalapú megközelítést tart célravezetőnek az oktatásban, bár ők is, mint Nord (1992) a felülről lefelé haladó módszer hívei, ahol a szöveg egésze áll a középpontban. Ez az eljárás a képzésben már előbbre tartó fordító hallgatók számára alkalmas, akik azért követnek el különféle nyelvi szinteken megjelenő hibákat, mert nincsenek tisztában a diskurzus jelentésével és jelentőségével. A szerzők által összeállított kurzus célja, hogy a diskurzuselemzésen keresztül a hallgatók feltárják a forrásnyelvi szöveget, megállapítsák a szöveg és a tartalom viszonyát, a szöveg retorikai célját, azaz a szövegtípust.

Margherita Ulrych (1995) a valós fordítási körülmények megteremtését a fordítóképzés nélkülözhetetlen elemének tartja, és úgy tűnik, hogy a szakirodalom ebben meglehetősen egységes, mert ez a szempont szinte minden, a képzéssel kapcsolatos írásban megjelenik. A gyakori érvek mellett, mint például hogy „a fordítás nem légüres térben zajlik” (Ulrych 1995: 253, saját fordítás), a szerző a fordítás céljának előtérbe állítását is elengedhetetlennek tartja. Úgy véli, hogy a feladatoknak, a fordítás minőségének, a megszabott időnek és az értékelésnek az oktatásban is tükröznie kell az olvasói elvárásokat. Ezt Sainz (1995) úgy fogalmazza meg, hogy az oktatónak a megrendelő szerepét kell játszania, a diáknak pedig szolgáltatást kell nyújtania. Pym (2003) is ír az oktatói szerep átalakulásáról, és a fordítás minimalista definíciójából kiindulva állítja, hogy a képzésnek erősen interaktívnak és tapasztalatközpontúnak kell lennie. Ezért a tanárnak felül kell emelkednie esetleges előítéletein, vagy túl kell lépnie a hagyományos vizsgacentrikusságon, és le kell mondania az autokratikus szerepről. A fordító kompetenciájának ugyanis egyre növekvő mértékben része a vélemények és javaslatok megvitatásának képessége akár az ügyfelekkel, akár a kollégákkal, ezért ezt az oktatásnak is közvetítenie kell. Mindemellett érdemes megfontolni Kovalik Deák Szilvia (2013) tanári tapasztalatain nyugvó intelmeit, miszerint főleg a képzés kezdeti szakaszában, amíg a hallgatók még nem rendelkeznek saját stratégiákkal és problémamegoldó módszerekkel, „az interakció túlzott hangsúlya inkább elbátortalanító, mintsem motiváló tényező lehet” (Kovalik Deák 2013: 35).

A fentebb már idézett Ulrych (1995) is hangsúlyozza a modern kor követelményeit. Meggyőződése, hogy fel kell készíteni a hallgatókat arra, hogy mások szövegeit is képesek legyenek megszerkeszteni, hogy akár nem anyanyelvi beszélők produktumait vagy gépi fordításokat is eredményesen és költséghatékonyan tudjanak végső formába önteni. A szerző már 1995-ben kiemelte a számítógépes programok ismeretét, az azóta eltelt idő pedig beigazolta, hogy erre a tudásra hatványozottan szüksége van minden fordítónak, valamint hogy a képzésnek is lépést kell tartania a technika fejlődésével. Mintha ugyanezeket a gondolatokat folytatná és igazolná napjainkban Kovalik Deák (2013), hivatkozva a Magyar Fordítók Egyesületének 2012-es konferenciájára, ahol a fordítóirodák képviselői elmondták: „a testreszabott gépi fordítási rendszerek korában a fordító feladatainak súlypontja a célnyelvi utószerkesztés, lektorálás, újraírás, átdolgozás felé tolódik el” (Kovalik Deák 2013: 42). Talán nem is kell hangsúlyoznunk, hogy ez a gyakorlat mennyire felértékeli a célnyelvi, esetünkben az anyanyelvi szövegalkotási kompetenciát.

Dróth Júlia (2011b) már kifejezetten a lektorálás oktatásának szükségességéről ír a fordítóképzésben, és Brian Mossop (2001) alapján összegzi, hogy miért fontos időt szakítani a

lektori munka megismertetésére. Idézzük, hogy milyen előnyökkel járhat a diákok számára e speciális tudás megszerzése.

1. Fejleszthetik fordítói készségüket a tartalmi pontosság, a nyelvi megfogalmazás és a formai követelmények terén (tartalom és forma).
2. Jobb állást találhatnak a fordítói piacon.
3. Szakszerűbben képesek elvégezni a rosszul megírt forrásnyelvi szövegek szerkesztését (fordítás közben, fejben végzett stiláris, szerkezeti vagy tartalmi szerkesztés). (Dróth 2011b: 90)

A lektor munkáját vizsgálva Robin Edina (2013a) rámutat, hogy a kötelező javítások, mint a félrefordítás vagy a helyesírási hibák javítása csak kis százalékat adják a lektori módosításoknak, ha a fordító jól végezte a munkáját. Ezzel szemben sokkal nagyobb számban fordulnak elő a nyelvhelyességet és a megfogalmazást érintő változtatások, amelyek a célnyelvi normához közelítik a szöveget. „A szöveg egyensúlyának megteremtése, a redundancia optimalizálása, illetve a lexika gazdagítása vezeti a lektort önálló műveleteinek végrehajtása közben” (Robin 2013a: 197). Míg Robin szórakoztató irodalmi művek lektorálásai alapján vonja le fenti következtetéseit, addig Horváth Péter Iván (2011) a szaklektorok módosításairól állapít meg hasonlókat, például hogy azok elsősorban lexikai jellegűek és a célnyelvhez közelítik a szövegeket. Megállapíthatjuk tehát, hogy a lektorok által véghezvitt változtatások célnyelvorientáltak és a műfajtól viszonylag függetlenek, tehát a célnyelvi, azaz esetünkben anyanyelvi szövegalkotás tökéletesítése a fordítóképzésben a lektori kompetenciát is fejlesztheti.

3.2.2 Értékelés a képzésben

A fordítók képzésének lehetőségeit és módszereit tárgyaló cikkében David Bergen (2009: 243) idézi Sager (1994) gondolatát, amely szerint a négy nyelvi készség (beszédértés, beszéd, olvasás és írás) közül az írás emlékeztet leginkább a fordításra. Az írás során ugyanúgy valószínűsíthető, hogy a nyelvtanulók egy nyers vagy első változatot készítenek, illetve folyamatosan ellenőrzik, felülvizsgálják írásukat. Mivel az anyanyelvre történő (direkt) fordítás esetében a diákok maguk is képesek megítélni a fordítás elfogadhatóságát, ezért a gyakorlat során Bergen a hallgatók nyers fordításait egymással ellenőrizteti. A szerző szerint az ekkor fellépő kognitív konfliktusok elősegítik a fordítási kompetencia fejlődését.

Hasonló következtetésekre jut Adriana Pagano (1994, hivatkozik rá Klaudy, 1995), amikor leír egy kísérletet, amely során az olvasó/befogadó szerepét a tanár helyett a diáktársak veszik át. A diákok ekkor egymásnak adják át fordításaikat, nem a tanárnak, és úgy kell viselkedniük, mint a hétköznapi olvasóknak, vagyis figyelmen kívül kell hagyniuk az eredeti szöveget. Ez a helyzet lehetővé teszi, hogy oktatási szituáció közelebb kerüljön a valós élethez.

Az a tény ugyanis, hogy a fordítások egyetlen olvasója a tanár, gyakran oda vezet, hogy a diákok csak az ekvivalenciára törekednek, és elfeledkeznek az olvasó szempontjáról, az elfogadhatóságról.

Adelina Ivanova (1998: 104) a hallgatók motiválása szempontjából tartja fontosnak a kiscsoportos fordítási feladatokat, és utal Liz Hamp-Lyons (1986) tapasztalataira, amikor ő is párhuzamba állítja az írást a fordítással. Mindkét folyamat során nő a diákok motivációja, ha feltárhatják saját stratégiájukat, és együttműködhetnek másokkal a szövegváltozatok elkészítése és a végső verzió ellenőrzése során. A csoportos munka fontos hozadékaként említi még a szerző, hogy társaiktól azonnali visszacsatolást kapnak az abban résztvevők.

Bergennél (2009: 245) is olvashatunk a visszacsatolásról, de ő azzal foglalkozik, hogy milyen típusú tanári értékelés segíti legjobban a fordítók fejlődését. Míg egyesek úgy vélik, hogy a hibák részletes javítása a leghatékonyabb eszköz erre (vö. Klaudy 1995), más nézetek szerint jobb megoldás, ha a tanár csak megjelöli a problematikus területeket, és a diákra hagyja azok javítását, mivel ez szolgálja leginkább az egyén nyelvi fejlődését (vö. Sainz 1994). Ugyanakkor ennek a típusú visszacsatolásnak az alkalmazhatósága nagyban függ a diák nyelvi szintjétől és a hiba típusától, valamint – ahogy Bergen korábban meg is jegyzi – a fordítás irányától. Az idegen nyelvre történő (inverz) fordítás esetében a diákok kompetenciája ugyanis csak a forrásnyelvi szövegnek való megfelelés ellenőrzésére terjed ki, így egymás munkáit is csak ebből a szempontból tudják megvizsgálni és véleményezni.

Szinte minden, a témába vágó tanulmányban, amelyeket gyakorló fordításoktató kutatók írnak, megjelenik a diákközpontú oktatás elve mint követendő gyakorlat. Ennek egy szélsőségesebb formájával találkoztunk egy uruguayi egyetemi oktató, Maria Julia Sainz (1994) tanulmányában, aki a fordításoktatás diákjogi alapú megközelítéséről beszél. Szerinte a hallgatóknak joguk van tudni, hogy milyen értékelési módszerekkel és kik minősítik a munkáikat. Ehhez hasonlatosan a javításnak is olyannak kell lennie, hogy az a tanulást szolgálja, és ne okozzon félelmet, stresszt, vagy ne tűnjön büntetésnek. Ha a tanár javítja vagy újraírja a helytelennek ítélt részeket, az a diákok számára „zavarba ejtő, frusztráló és nyomasztó” lehet (Sainz 1994: 138, saját fordítás). A javítást ezért maguknak a diákoknak kell elvégezniük egy külön lapon, ahol meg kell jelölniük azt is, hogy honnan származik a megfelelő megoldás: saját maguktól, diáktársuktól, szótárból vagy a tanártól. Végül meg kell nevezniük a hibatípust is, ami elősegíti, hogy tisztábban lássák és a jövőben elkerülhessék az adott problémát. Sainz szerint ha figyelmen kívül hagyjuk a diákokat és jogaikat, azt kockáztatjuk, hogy a jövő fordítói nemcsak nem eléggé tudatosak, hanem önzőek is lesznek, mivel sohasem gondolkodtak el saját munkájukon.

Mintha csak az előbb megkezdett gondolatot folytatná Bergen is (2009: 247–248), amikor azt mondja, nagyon fontosnak tartaná, hogy a fordító szakos hallgatók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási folyamataikra és fordítói fejlődésükre például tanulási napló vezetésével. A szerző szerint segíteni kell a fordítójelölteket abban, hogy elemezzék a tevékenységüket, és tudatosítsák, hogy abból mit tanulhatnak. Gyakorlati és elméleti szinten is tudniuk kell, hogy milyen típusú hibákat vétnek a fordítási feladatok során, és annak megfelelően kell tanulási folyamataikat irányítaniuk, hogy autonóm tanulókká és fordítókká váljanak. Ez a folyamat több kompetenciájukat is fejlesztheti, többek között a forrásnyelvi és célnyelvi kompetenciákat is.

A fentebb már idézett Maria Julia Sainz egy másik írásában a diákok jogai mellett tudatosságukat és felelősségüket emeli ki a tanulás folyamatában, mert ezek növelik a motivációt és egyúttal fejlesztik az önirányítás és önértékelés képességét. Ezért a tanár-diák viszonyt is úgy értékeli a szerző, mint „az egy csónakban evező partnerek”-ét (Sainz 1995: 139, saját fordítás), és különböző kérdőíveket használ annak érdekében, hogy diákjaival tisztázza a szerepeket és az egymás iránti elvárásokat, így hatékonyabb lesz az evezés, és biztonságosabb a megérkezés, hogy az előbbi metaforánál maradjunk.

Fischer Márta (2011) is a hallgatók felelősségvállalásáról ír, amelynek fejlesztésében a társas és önértékelés gyakorlata kiemelkedő szerepet játszhat. Fischer (2011) ugyanis azt tapasztalja, hogy a tanári értékelések órai megbeszélése nem vezet el ahhoz, hogy a diákok saját teljesítményüket is hasonlóan, azaz reálisan meg tudják ítélni. Ugyanakkor a szerző szerint ennek a készségnek a munkaerőpiacon nagy jelentősége van, mert gyakran a fordító az egyetlen, aki tisztában van az értékelés szempontjaival. A szerző tanulmányában részletesen bemutatja az előzetes és utólagos önértékelés és az utólagos társas értékelés tanórai alkalmazásának lehetőségeit, melyek a gyakorlatban jól kiegészíthetik a hagyományos tanári értékelést.

3.2.3 A képzés tárgya és a nyelvi képzés

A gyakorlat és elmélet arányáról valamint az elméleti oktatás szükségességéről is gyakran olvashatunk a vonatkozó szakirodalomban. Abban egyetértés van, hogy mindenképpen szükség van fordításelmélet oktatására (vö. Pym 2003; Klaudy 2009), főleg mivel a képzés jellemzően diplomás kurzusokon zajlik, de a mennyiségről és a tartalomról mindig az adott intézmény dönt, mivel nincsenek egységes sztemendek. Mindenesetre érdemes feleleveníteni Holmes (1988: 95) felosztását, amely a leíró fordítástudomány részterületeit a következőkben határozza meg: a fordítás terméke, funkciója és folyamata. Ezek azok az elméleti ismeretek, amelyek a

legközelebb állnak a gyakorlathoz, ezért nyilvánvaló, hogy a jövő szakembereinek szükséges ezekkel megismerkedniük. Úgy gondoljuk, hogy az elméleti fordítástudomány eredményeinek átfogó bemutatásától sem lehet eltekinteni, mivel a mai szakemberek tevékenysége annyira szerteágazó, hogy ennek megfelelően szükséges bemutatni a szakma által nyújtott lehetőségek széles palettáját és annak elméleti megalapozottságát.

A fordítók oktatását (education) és képzését (training) kettéválasztja Bernardini (2004, idézi Jääskeläinen és munkatársai 2011), és hangsúlyozza, hogy az oktatás a professzionális fordítási kompetencia lassú és gondos építésére adna alkalmat, míg a képzés a specializációt lehetővé tévő, rövidebb kurzusokat jelentene. A mai magyarországi helyzetről azt gondoljuk, hogy egy olyan öszvér megoldás, amely mindkét feladatot felvállalja, és igyekszik is annak megfelelni, de a szűkre szabott négy féléves képzésnek mindenképpen vannak korlátai. Ez a helyzet azt indokolja, hogy az intézmények a tananyagot minél gondosabban építsék fel, és törekedjenek arra, hogy az a hallgatók igényeihez és aktuális képességeikhez a lehető legjobban igazodjon. Ehhez a munkához szeretnénk magunk is hozzájárulni.

Említést kell tenni a fordítóképzésen belül a nyelvi képzésről is. Pym (2003) szerint túl kell lépni azon az állásponton, amely tagadja a folytonosságot a nyelvtanulás és a fordítóképzés között, ezért stratégiai fontosságúnak tartja annak meghatározását, hogyan kell a fordítóknak idegen nyelvet tanítani. A különbségek leginkább akkor mutatkoznak meg, ha összehasonlítjuk a nyelvészek és tanárok számára biztosított képzéseket. A fordító számára a nyelv elsődlegesen eszköz, ezért annak kommunikációs célú használatát kell elsajátítania, míg a nyelvészek vagy tanárok számára a nyelv maga a tanulmányozandó tárgy (Mackenzie 1998: 15). Ebből az következik, hogy a fordítóképzésnek nem elsősorban elméletinek, hanem sokkal inkább gyakorlatorientáltnak és praktikusnak kell lennie, nem a nyelvről kell szólnia, hanem a nyelvvel kell foglalkoznia. Mivel a fordítás manapság egyre kevésbé elszigetelt tevékenység, ezért gyakran kell együttműködni kollégákkal is. Mackenzie szerint ezért a fordítóképzés legfontosabb része nem a nyelvi képzés, ő inkább a fordítás-módszertani és szakmai ismereteket hangsúlyozza, ezen belül is a csapatmunkára történő felkészítést. Mindezek ellenére ő is osztja azt a nézetet, hogy a fordítóképzés során ugyanolyan lényeges az anyanyelvi fejlesztés, mint az idegen nyelvi. „Az eljövendő fordítóknak legalább annyit kell tudniuk saját nyelvük használatáról, mint az idegen nyelv(ek)éről” (Mackenzie 1998: 16, saját fordítás). A nyelvtudáson túlmutatva a szerző szerint egy széles körű, általános tudás mellett gyakran speciális, szakmai tudással is rendelkezni kell, illetve tudni kell megtalálni és megítélni az információkat, amelyekre szükség van a meglévő ismeretek kiegészítése céljából (i. m. 15).

Hasonló gondolatokat olvashatunk Margherita Ulrych (1995: 255) írásában is, aki Van Slype és munkatársainak 1983-as tanulmányára hivatkozva írja, hogy az Európai Közösségben a szépirodalmi fordítások mindössze 0,3%-át tették ki az összes fordításnak, és legnagyobb arányban kereskedelmi, (35,4%) ipari (21%) és tudományos (20%) témájú szövegekkel dolgoztak a fordítók. Egy frissebb magyarországi felmérés szerint (Vígh 2007) a fordítások körülbelül 60%-át a fordítóirodák rendelik meg, a tevékenységek pedig elsődlegesen a fordítás körébe esnek (67,7%). Ezen belül a műszaki, gazdasági, jogi és orvosi területekről érkező szövegek a leggyakoribbak. Ezek az adatok is azt igazolják, hogy szükség van valamiféle szakmai specializációra a fordítóképzésben, amit egyébként a jelenlegi magyarországi gyakorlat is alátámaszt.

A nyelv témájához kanyarodunk vissza Kiralyt (1995: 18) idézve, aki a fordítás irányának kérdését veti fel. Azt mondja, hogy bár szinte alaptételként kezelik, hogy csak anyanyelvre lehet tökéletes fordításokat készíteni, és hogy az idegen nyelvre fordítás éppen ezért nem professzionális, az egyetemi fordítóképzések nagy része az idegen nyelvekre és azok fejlesztésére koncentrál. Az sem igazán feltárt terület még, hogy másképp zajlik-e a fordítás akkor, ha idegen nyelvre vagy ha anyanyelvre fordítunk, azaz hogy más képzést kellene-e biztosítani a fordítás irányától függően. Campbell (1998: 18) nagyon egyértelműen foglal állást ebben a kérdésben, és azt írja, hogy a fordítási kompetencia meghatározása és a fordításoktatás is attól kell, hogy függjön, hogy melyik irányú fordításra kell a hallgatót felkészíteni. Ennek megfelelően szerinte az idegen nyelvre történő fordítás vizsgálatának az idegen nyelvek elsajátításának elméleteihez és kutatásaihoz kell kapcsolódnia. E logika mentén relevánsnak tartjuk saját megközelítésünket, amely az anyanyelvi szövegalkotás vizsgálatára alapozza az anyanyelvre fordított szövegek tanulmányozását.

Kiraly (1995: 90–92) könyvében olvashatunk véleményeket arról is, hogy a képzésben még részt vevő, illetve már végzett német anyanyelvű fordítók hogyan vélekednek az anyanyelvre fordításról. A hallgatók közül többen is úgy nyilatkoznak, hogy nehezebb számukra németre fordítani, mert anyanyelvükön sokkal nagyobb tudás birtokában vannak, jobban tudatában vannak a finom különbségeknek, ezért elégedetlenebbek saját teljesítményükkel, többet várnak el maguktól, illetve hibáikat is súlyosabban ítélik meg. Páran a lehetséges konnotációk közötti választás nehézségét emelik ki. Olyan véleményt is olvashatunk, mely szerint a képzés hatására a hallgatónak megváltozott a véleménye saját anyanyelvi képességeiről, és már korántsem annyira biztos az anyanyelvi szövegalkotásban, mint korábban. Ugyanakkor van, aki azt írja, hogy ha németről kell angolra fordítania, akkor tökéletesen megérti a szöveget, ami nagyban megkönnyíti a fordítást. Úgy látjuk mindezek

alapján, hogy az anyanyelvre fordítás több problémát okoz, mint amennyi sikerélményt jelent a képzés elején a hallgatóknak. A már végzett, de még friss fordítók ellenben kivétel nélkül arról számolnak be, hogy a német-angol fordítások készítésében nem érzik eléggé kompetensnek magukat, és hogy bizonytalanok a létrehozott szöveg helyességében. Többen beszámolnak arról, hogy milyen segítségre van vagy lenne szükségük jó minőségű idegen nyelvű szöveg létrehozásához, megemlítve az anyanyelvi lektort, a szakterület specialistáját vagy párhuzamos célnyelvi szöveget.

Mindezek után Kiraly (1995: 107) azt is felveti, hogy eredményei alapján úgy tűnik, mintha a képzés nem lenne igazából hatással a fordítás minőségére. Ennek okát ő abban látja, hogy az oktatás nem számol a tudatos fordítási stratégiák és a fordítás folyamán végbemenő ellenőrizetlen, már automatikus folyamatok közötti kapcsolatokkal. Úgy gondolja, hogy ezeket fel kellene tární, és kellő figyelmet kellene fordítani arra, hogy a tudatos stratégiák minél hatékonyabban váljanak automatikussá. Ugyanakkor Allison Beeby (2000) vizsgálata kimutatja, hogy a fordítóképzésben részt vevő hallgatók, akik az egyes alkompetenciákat megcélzó oktatást kapnak, megfelelőbb célnyelvi szöveget hoznak létre, mint a nyelvtanulók. Kovalik Deák (2013: 36) egyenesen két csoportra bontja a kompetenciaelemeket aszerint, hogy mennyire sikeresen fejleszthetők a képzés során. A stratégiai és instrumentális kompetenciák, valamint a fordításra vonatkozó ismeretek jól fejleszthetők, míg a két nyelvre vonatkozó és pszicho-fiziológiai kompetenciák, valamint az általános háttérismeretek terén megnyilvánuló hátrányok sokkal nehezebben orvosolhatók. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy az anyanyelvi szövegalkotás felől is megközelíthetővé váljanak a fordítások, mert ez újabb lehetőséget kínálna a sokoldalúbb fejlesztésre. Megállapíthatjuk tehát, hogy képzés módszerei és a fejlesztés alá vont területek nagyban befolyásolják az oktatás hatásosságát.

Végezetül nagyon fontos ismeretekkel gazdagítja tudásunkat Dróth Júlia (2001b) vizsgálata arról, hogy milyen elvárásaik vannak a fordítások felhasználóinak a szakfordítóképzéssel és az onnan kikerülő szakemberekkel szemben. A kutatás a magyarországi minisztériumokra, közigazgatási szervekre, magyar tulajdonú, illetve vegyesvállalatokra, szakfolyóiratokra és fordítóirodákra terjedt ki. A jelen vizsgálat szempontjából két kérdést emelnénk ki, amelyek közvetlenül a fordítóképzésre vonatkoznak. Az egyik azt tudakolta, hogy a fordítónak milyen minimális kvalitásokkal kell rendelkeznie, a másik pedig azt, hogy a megkérdezetteknek milyen minőségi elvárásaik vannak a fordítással kapcsolatban. Mindennek a képzés tartalma szempontjából nagy jelentősége van. Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók a szakismeretet és a szaknyelvi tudást átlagosan 10%-kal magasabbra értékelik, mint a fordító tudásának egyéb elemeit. Mindemelllett a fordítás

minőségi elvárásainál a legmagasabbra értékeli az „információ szempontjából hű, ugyanakkor a magyar nyelv szabályainak és hagyományainak megfelelő fordítást”. Ez a „szövegszinten is idegenszerűségek nélküli közvetítés” képességét jelenti (Dróth 2001b: 34). A szerző a következőképpen összegzi, hogy kutatása alapján a szakfordítóképzésnek mely elemeket kell feltétlenül tartalmaznia:

- A célnyelvi szöveg beillesztése a célnyelv rendszerébe a szöveg, a grammatika, a lexika és a felszíni elemek szintjén;
- Magas szintű szaknyelvi ismeretek;
- Kielégítő jártasság az adott szakterületen;
- Az információ » hű« közvetítése. (i. m. 34)

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a fordítóképzés nagyon változatos az intézményi feltételek, az átadott ismeretek és a módszertan tekintetében is, és a képzőhelyek és az egyes oktatók még mindig jóval nagyobb mértékben támaszkodnak saját gyakorlatukra és az évtizedek alatt felhalmozott tapasztalataikra, mint ahogy ezt más szakmák esetében látjuk. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy kutatásunkkal empirikus adatokkal járuljunk hozzá a gyakorlati képzéshez.

3.3 Ekvivalencia és fordítási norma

Természetesen az oktatásnak közvetítenie kell azokat a normákat, amelyeknek betartását a szakma elvárja annak művelőitől, tehát ezen a ponton elválik a tudomány és az oktatás, és a deskriptív megközelítést felváltja a preskriptív. Már Holmes (1988: 109) is megállapítja, hogy a fordításoktatók legfontosabb feladata, hogy „normákat adjanak át a diákoknak.” Hasonló véleményen van Heltai (2014 [2002]) is, aki szerint „a fordító ugyanúgy felelős a célnyelvi normák fenntartásáért, mint a szakcikkek szerzője, ezért a fordítóképzésben nem nélkülözhető a normatív szempont” (Heltai 2014: 79–80).

Talán a legfontosabb norma és az értékelés elsődleges szempontja a szakfordítóképzésben az információátvitel pontossága, amely a fordítás oktatása során ellenőrizhető, hiszen a forrásnyelvi szöveg mindig rendelkezésre áll. Vagyis a tartalmi megfelelés alapkövetelmény a tartalomközpontú szövegek (vö. Reiss 1971), mint amilyenek a szakszövegek is, fordítása esetén. Egy másik norma az ekvivalencia követelménye, amelynek tartalmát a fordítástudomány története során már sokan és sokféleképpen meghatározták (vö. Nida 1964; Catford 1965; Reiss 1971; Toury 1980; Newmark 1982; Reiss & Vermeer 1984; Klaudy 1994, 2009; House 1997, 2001; Heltai 2012), és amely párhuzamosan változik a fordítás céljának értelmezésével együtt. A forrásnyelv elsődlegessége és a kontrasztív szemlélet mellett így nyer teret az évek során a célnyelv-orientáltság, és ahogy Toury (1980)

megfogalmazza, már nem az ekvivalencia megléte a kérdés, hanem az, hogy milyen módon nyilvánul meg, milyen típusú vagy mértékű. Ugyanakkor akad olyan nemzetközileg elismert kutató is, aki szerint az ekvivalencia fogalmának erőltetése és középpontba állítása kifejezetten káros, mert eltereli a figyelmet a valódi fordítási problémákról (Snell-Hornby 1988).

Klaudy (1994: 57) szerint „a fordítás akkor lehet egyenértékű (ekvivalens) az eredetivel, ha éppúgy megfelel a célnyelv normáinak, mint ahogy az eredeti megfelelt a forrásnyelv normáinak”. Ezt a kritériumot később egy nagyobb rendszer részeként látjuk nála viszont, ahol az úgynevezett „kommunikatív ekvivalencia” részét képezi kontextuális ekvivalencia néven. Ha a szöveg egésze felől közelítjük meg ezt az ekvivalenciafajtát, akkor ez a feltétel azt jelenti, hogy „a fordítás eredményeképp kapott célnyelvi szövegben ugyanúgy kapcsolódjanak egymáshoz a mondatok, mint a nem fordítás eredményeképp keletkezett hasonló műfajú célnyelvi szövegekben” (Klaudy 2005: 100). Ez a meghatározás egyébként kiválóan megvilágítja a kvázi-helyes szövegek problematikáját is (vö. Klaudy 1987). A kommunikatív ekvivalencia másik alkotóeleme a referenciális ekvivalencia, amely a szerző szerint a fordítás alapvető feltétele, mint ahogy ezt fentebb magunk is megneveztük mint legfőbb normát. Végezetül Klaudy szerint egy harmadik típusú egyenértékűség teszi teljessé a rendszert, amelyet funkcionális ekvivalenciának nevez, és amely a célnyelvi olvasóra és szövegfunkcióra helyezi a hangsúlyt. Láthatjuk, hogy Klaudy ekvivalencia-felfogása alapvetően tehát normatív szemléletű, melynek középpontjában a szöveg szempontú elemzés áll.

Neubert (1994) is komplex módon értelmezi az ekvivalenciát; szerinte a célnyelvi olvasóknak és a szöveg céljának a figyelembe vétele azt eredményezi, hogy a célnyelvi szöveg nem lehet 100%-osan tartalmilag ekvivalens a forrásnyelvi szöveggel. „Amit jogosan tartunk nyelvileg ekvivalensnek, az gyakran minősülhet a fordítás szempontjából nem ekvivalensnek.” Az ekvivalencia tehát számára is „funkcionális fogalom, amely egy adott fordítási szituációhoz köthető” (Neubert 1994: 414, saját fordítás).

Juliane House (1997) szerint az ekvivalencia helyett inkább az invariancia megteremtése a fontos, amely soha nem lehet abszolút, mert mindig az adott fordítás céljától függ, tehát az ekvivalencia csak relatív lehet. Neuberthez (1994) nagyon hasonlóan House (2001: 247) is azt mondja az ekvivalenciáról, hogy annak funkcionális-pragmatikai egyenértékűségnek kell lennie, ami a jelentés megőrzését és átvitelét, nem pedig formális, lexikai vagy szintaktikai megfelelést jelent. House (2001) értelmezésében a minőség fő kritériuma, hogy a fordított szöveg profilja és funkciója megfelel-e az eredeti szövegének. Egy későbbi írásában (Bühlig–House–Thije 2009, idézi Károly Adrienn 2014, megjelenés alatt) azt is megfogalmazza, hogy a funkcionális ekvivalencia meghiúsulása okozza a kultúrák közti

kommunikációs félreértéseket. Ugyanakkor House (2001) arra is figyelmeztet, hogy a fordítás, lényegét tekintve, nyelvészeti-szövegtani jelenség, tehát a fordítástudomány jogosan tart igényt a leírására, elemzésére és értékelésére. House az értékítélettel kapcsolatban megjegyzi, hogy a jó és rossz kategóriái helyett a kutató az egyedi eseteket megvizsgálva nagy valószínűséggel képes feltárni, hogy mi vezethette a fordítót bizonyos döntések meghozatalára, amelyek az adott viszonyt eredményezték az eredeti és a fordított szöveg vagy szövegrészlet között. House csak nyelvészeti elemzés és összehasonlítás talaján tudja elképzelni a szöveg minőségének meghatározását, mely elemzés a szerkezetek és normák tudományos ismeretén alapul (House 2001: 255–56). Tehát House ekvivalencia-felfogása is normatív, de a kutató szükségesnek tartja a kontrasztív nyelvészeti elemzést is.

A szövegalapú és pragmatikai megközelítés kritikáját fogalmazza meg Colina (2009), mert hiányolja a szakirodalomból a szöveg funkciójának megállapítását és a szövegelemzések elvégzését követő értékelés módszereit és leírásait. Példának hozza fel Hönig (1998), Lauscher (2000) és Bowker (2001) munkáit, mint amelyekből hiányzik a gyakorlati megvalósíthatóság bemutatása. Ezért Colina (2009: 239) azon a véleményen van, hogy ezek a megközelítések „összetettek és bonyolultak ahhoz, hogy professzionális helyzetekben (és akár azt is mondhatjuk, hogy az osztályteremben is) lehessen alkalmazni őket.” Colina (2009) szerint a fordítások minőségének összetevőit egyszerre kellene vizsgálni egy átfogó modell keretein belül, és erre maga létre is hoz egy olyan értékelő eszközt, amely lehetővé teszi, hogy a minőséget és annak az adott helyzetben fontos aspektusait a fordítás megrendelője határozza meg. A célnyelvi szöveggel kapcsolatos elvárásokat ebben az esetben egyértelműen a felhasználó határozza meg, ezért azok relatívvá válnak.

Heltai Pál (2012) is úgy véli, hogy az ekvivalencia relatív fogalom, és az elérhető ekvivalenciát alapvetően a fordítási helyzet határozza meg. A szövegek között különböző típusú hasonlóság alakulhat ki, az aktuális viszony pedig a szituáció mellett nagyban függ még a szövegtípustól és a befogadó kognitív környezetétől. Ezért a fordítások értékelése nem épülhet az ekvivalenciára, de a minősítés szempontjainak felállításához azért jól használható a fogalom. Kognitív nyelvészeti megközelítésen alapul Bańcerowski (2014) distinkciója a nyelvi és az „ábrázolás szintjén megállapított, és a képek [...] azonosságaként definiált ekvivalencia” (Bańcerowski 2014: 29) között, mely utóbbit a szerző szerint csak a kompetens fordító tudja megvalósítani. A fordító nyelvi kompetenciájába ilyen módon beletartozik, hogy képes felismerni a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegben is a „nyelvi finomságokat, az ábrázolás szintjén megjelenő finom különbségeket” (i. m. 29). Teljes vagy tökéletes

ekvivalencia azért nem létezik, mert „a világképek megalkotásában megnyilvánuló szubjektívizmus” (i. m. 33) ezt eleve lehetetlenné teszi.

Ahogy látjuk, az ekvivalenciát illetően ma már eléggé nagyfokú egyetértés van a szakirodalomban, ahogy azt sem tagadja senki, hogy a fordítás normavezérelt tevékenység. Toury (2012: 76–79) szerint a normák elsajátítása majd a biztonságos eligazodás közöttük segítheti a fordítót abban, hogy a fordítással járó kockázatokat csökkentse. A fordítónak a szerző szerint legelőször is, majd a fordítás folyamán újra meg újra, el kell döntenie, hogy a forrásnyelvi szöveg és kultúra normáit tartja elsődlegesen megőrzendőnek (hűség), vagy a célnyelvi megfelelést (elfogadhatóság) tűzi ki munkája céljául. Ezt a döntést nevezi Toury kiindulási vagy kezdeti normának (initial norm), amely a makroszintű tendenciákat és a mikroszintű választásokat a későbbiekben befolyásolja. Ugyanitt a szerző alapvetően két normatípusról beszél: az előzetes (preliminary) és a műveleti (operational) normákról (i. m. 82–83). Az előzetes normák közé sorolja egy adott társadalmi korszak fordításpolitikáját és a fordítás irányait és nyelveit meghatározó tényezőket. A műveleti normák a fordítás folyamatát és a közben meghozott döntéseket irányítják. Ilyenek a mátrixnormák és a szövegalkotási-nyelvészeti normák. A mátrixnormák a nyelvi anyag elrendezését, tagolását, elhelyezését irányítják, míg a szövegalkotási-nyelvészeti normák a nyelvi anyag kiválasztását szabályozzák. Ez utóbbi normák lehetnek általános érvényűek vagy szövegtípus-specifikusak, illetve hasonlóak lehetnek egyes célnyelvi normákhoz. Toury (i. m. 85) figyelmeztet arra is, hogy a fordítási normák, és ezáltal az ekvivalencia megvalósulása is, igen nagy mértékben függenek a fordítási folyamat, a fordítók és a fordítások célnyelvi kultúrában betöltött szerepétől. Ezért szerinte nagyon érdekes kutatási terület lehet a fordítási norma összehasonlítása az anyanyelvi szövegalkotási normával egyazon kultúrán belül. Ennek a célnak a megvalósítására nem vállalkozhat a jelen kutatás, azt azonban meg tudja mutatni, hogy mi jellemzi a jövődöbéli fordítók anyanyelvi és anyanyelvre fordított szövegeit, illetve hogy ezek mennyiben hasonlítanak egymásra vagy térnek el egymástól a szövegalkotás tekintetében.

Heltai Pál (2004/2005) egy egész tanulmányorozatot szentel többek között annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy szabad-e és lehet-e a fordításokat a célnyelvi normák betartása szempontjából értékelni, illetve hogy melyek is ezek a célnyelvi normák. Az első kérdésre adott pozitív válasszal mindannyian egyetérthetünk, mert a normakövetés betartását jogos számon kérni hivatásos kommunikátorok publikus nyelvhasználata esetén, mivel ez a típusú kommunikáció nem magánügy, és mivel gyakran felmerül a fordító felelőssége a célnyelvvel szemben. Ugyanakkor Heltai (2005: 38) arra is figyelmeztet, hogy a szöveg minőségét elsődlegesen a mondat- és szövegszerkesztési sajátosságok adják meg, amelyek

megítélése korántsem olyan könnyű, és emiatt gyakran szubjektívebb is az értékelés, mint a helyesírási, nyelvhelyességi vagy szóhasználati kérdések esetén. Több magyar fordításkutató (Klaudy 1994: 60; Dróth 2002: 11; Heltai 2005: 42) is felveti azt a problémát, hogy a szövegszintű normák esetében sem a magyar nyelvészek, sem a nyelvhelyességi irodalom nem ad elég eligazítást. Vagyis a „lehet” kérdésre már nem olyan egyértelmű a válasz.

Hogy miért is nem siet a fordítástudomány segítségére (sem) a nyelvésztaársadalom a normák egyértelművé tételével, arra talán magyarázatot adhat a fentebb már idézett Toury (2012: 86–87), amikor azt állítja a normákról, hogy szociokulturális specifikusság és természetüknél fogva potenciális instabilitás jellemzi őket. Főleg ez utóbbi igaz napjaink nyelvhasználati normáira, beleértve a fordítási normákat is, amelyek egy emberöltő alatt akár többször is megváltozhatnak, és egyszerre többféle, egymással versengő változat jelenléte sem számít ritkaságnak. Ezért Toury szerint csak átfogó empirikus kutatásokkal lehet akárcsak megközelítően is feltérképezni őket. A kutató arra is figyelmeztet, hogy a kezdő fordítók, mivel bizonytalanabbak, gyakran olyan normákat követnek, amelyek már kissé divatjamúltak, de még mindig elismertek, így ezzel is csökkentik a fordítással járó kockázatot. „A kezdők szokásostól eltérő fordítási viselkedését ugyanis előbb bélyegzi a társadalom hibásnak, mintsem nevezi újításnak” (Toury 2012: 77, saját fordítás). Az új normákat általában tapasztalt fordítók honosítják meg, akiket presztízsüknél fogva hajlandók a többiek is követni, ezáltal elterjesztve az új normát.

Úgy véljük, napjainkban a képzésnek nemcsak a meglévő normákat kell átadnia, hanem érzékennyé kell tennie a fordítók elkövetkező generációit arra, hogy szükség esetén új normákat fogadjanak be, új stratégiákat alkalmazzanak és új típusú fordítási produktumokat hozzanak létre, vagy maguk is merjenek újítóak és kreatívak lenni.

3.4 A fordítás és a nyelvi készségek összefüggései

Ha megvizsgáljuk a fordítás folyamatát, láthatjuk, hogy az alapvető nyelvi készségek (beszédértés, beszéd, olvasás és írás) mind részét képezik a fordító tevékenységének. A fordítás tehát függ tőlük és magában is foglalja őket (Malmkjær 1998: 8).

Kétségtelen tény, hogy a fordítás az olvasással kezdődik, azaz a fordító meg kell, hogy értse a forrásnyelvi szöveget. Az olvasás és olvasásértés passzív, receptív, vizuális és szimplex készség, míg a fordítás aktív, produktív, vizuális és komplex, Bárdos (2000: 103–104) szerint egy ötödik készség. Hasonlóan viszonyul egyébként egymáshoz a hallás és a hallott szöveg értése, valamint a tolmácsolás is. A hat készség másképp is összevethető, mégpedig aszerint, hogy az értés, a közlés vagy a közvetítés szintjén állnak-e. Eszerint az olvasás az értés, az írás a

közlés, a fordítás pedig a közvetítés aktusát valósítja meg. Viszonyukra még az is jellemző, hogy minden készségszint tartalmazza az előzőeket. Természetesen hasonlóan épül egymásra a hallás, a beszéd és a tolmácsolás is. Szintén Bárdos mutat rá arra, hogy „bizonyos értelemben a fordítás és tolmácsolás is csak írás és beszéd” (Bárdos 2002: 99).

A jelen kutatás arra irányul, hogy az anyanyelvi írás és az anyanyelvre fordítás összefüggéseit feltárja. Ezért különösen érdekes lehet az olvasás, azaz a kiinduló készség és a fordítás, a legmagasabb szintű készség viszonyát felderítő empirikus vizsgálatok eredményeinek a megismerése. Marsha Bensoussan és Judith Rosenhouse kutatók 1990-es tanulmányukban 62 fordító szakos hallgató anyanyelvi (héber és arab) fordításait vizsgálják a diskurzuselemzés módszerével. Mivel korábbi vizsgálatok megállapították, hogy az idegen nyelven olvasó diákok automatikusan fordítanak az anyanyelvükre egy bizonyos szintű idegennyelv-ismeret alatt, ezért sokáig az olvasásértés értékelésére és problémáinak feltárására használták a fordítást. A szerzők, akik a fordítás nyelvi és funkcionális szintjeit állítják a vizsgálat középpontjába, azt feltételezik, hogy „a szövegnek csak azokat az elemeit lehet pontosan lefordítani, amelyeket meg is értünk” (Bensoussan – Rosenhouse 1990: 65), tehát az értés alapvető akadályá lehet a fordításnak. A kutatópáros egy olyan modellt dolgoz ki korábbi diskurzuselemzési modellek alapján, amely kizárólag az eredeti szöveg – aktuálisan egy 530 szavas, szépirodalmi műből vett részlet – megértésének szerepét vizsgálja. Eredményeik alapján a forrásnyelvi angol szöveg globális és lokális értésének sikertelensége félreértést és félrefordítást eredményezhet a célnyelvi szövegben. A félreértés a szövegtípus által reprezentált séma vagy keret megértésének hiányát jelenti, míg a félrefordítás történhet a kijelentések és a szavak szintjén. A kijelentés szintjére kiterjedő hibák a szöveg tartalmát és kommunikatív funkcióját torzítják, vagyis a jelentés és a pragmatika körébe tartoznak, míg a szószintű hibák a szöveg nyelvi megformálását érintik, és a szókincset, a szófajokat, az igeidőket, a névmási egyeztetést és a kohéziót érintő hibákat értik alatta a szerzők (i. m. 66). A félreértelmességek és félrefordítások megállapítására a kutatók a visszafordítást alkalmazzák. Az eredmények azt mutatják, hogy a félrefordítások között a leggyakoribb hiba a rossz szó vagy kifejezés választása, majd szorosan ezután jönnek az egyes egységek információs hibái. Ezekről a magas számadatokról azonban azt mondja a kutatópáros, hogy félrevezetőek lehetnek, hiszen például egy kijelentés explicit vagy implicit kommunikatív funkciójának félreértése számos, a szókincs körébe tartozó hibát eredményezhet. Kutatásukat úgy összegzik, hogy a forrásnyelvi szöveg értésének tesztelésére kevésbé időigényes, de ugyanolyan sikeres lehet inkább a félreértések, mint a félrefordítások vizsgálata. Ugyanakkor szükségesnek tartják a fordítók

nyelvészeti és kulturális háttérismereteinek feltárását is, mivel a szövegtípus ismerete döntő fontosságú lehet a megértésben.

Nádai Julianna (2006) a diákok általános tájékozottságának hiányából fakadó problémákra hívja fel a figyelmet, amikor nemzetközi kommunikáció szakos egyetemi hallgatók magyarra fordított, gazdasági tárgyú szaknyelvi szövegeit vizsgálja. Tanulmánya alapján nem eldönthető, hogy hallgatói kaphattak-e bármilyen jellegű fordítástechnikai vagy fordításelméleti képzést, így fordításaik nem feltétlenül értékelhetők szakmai szempontokból. Eredményei alapján a szerző arra a következtetésre jut, hogy a fordítások a diákok tájékozatlanságáról, pontosabban nem kellő olvasottságáról árulkodnak. A tapasztalt hibák „nem idegen nyelvi vagy nyelvtani készségek hiányából fakadnak, hanem háttérismereteket nélkülöznek” (Nádai 2006: 250). Sajnos a kutatást nem egészítette ki a hiányolt ismeretek mérése, ezért úgy tűnik, hogy a szerző megállapításait kizárólag gyakorlati tapasztalataira, a diákokkal folytatott közös munkára alapozza.

A szövegek speciális alkotóelemeire világít rá Heltai (2014: 82 [2002]) a formulaszerű nyelvhasználatot bemutató írásában. Hallgatói fordításokat vizsgálva hangsúlyozza, hogy „a fordítónak megfelelő frazeológiai kompetenciával kell rendelkeznie” a fordításban érintett mindkét nyelven, illetve hogy ezt a képzésnek tudatosan fejlesztenie is kell, mivel jelentős egyéni különbségek lehetnek. A rutinszerű kifejezések helyes (nem túl gyakori, de nem is ritkább, mint az elvárt) használata ugyanis a szakszövegeket természetessé teszi, valamint biztosítja a fordítási folyamat kellő gyorsaságát, azaz pozitív hatással van a produktumra és a folyamatra egyaránt. A frazeológiai egységek idegen nyelvi és anyanyelvi ismerete tehát biztosítja a megfeleltetés képességét és a szövegbe illő célnyelvi elem kiválasztását. A jelen kutatás tudja és szükségesnek is tartja vizsgálni e kompetencia meglétét az összehasonlítható szövegekben.

Bár nem anyanyelvi, hanem idegen nyelvi szövegek összehasonlító vizsgálatát végzi el Marie Källkvist (1998), de ugyanúgy az önálló szövegalkotás (free composition) és a fordítás összefüggéseit tárja fel, mint a jelen kutatás, mégpedig a lexikai hibák vonatkozásában. A szerző svéd anyanyelvű egyetemi hallgatók angol nyelvű fogalmazásai és fordításai alapján kívánja kimutatni, hogy azonos arányú és típusú lexikai hibát vétenek-e a hallgatók a két írásműben. A leírás alapján valószínűsíthető, hogy a fogalmazások és fordítások készítői különböző személyek. Eléggé szerencsétlen módon a nyolc önálló fogalmazással szemben 150 fordítás áll (2 657 és 52 157 szó), tehát a vizsgált szövegmennyiségek szélsőségesen eltérnek egymástól. Az eredmények érvényességét kérdőjelezi meg az a gyakorlat is, hogy a

fogalmazásokat anyanyelvi beszélők javították, míg a fordításokat egyetemi oktatókból álló bizottságok. Erre maga a szerző is felhívja a figyelmet, és ezért kutatását és annak eredményeit csak kérdésfelvetésnek szánja. A lexikai hibák, egészen pontosan a hibásan használt főnevek, melléknevek és lexikai igék azonosítása és csoportosítása a következő taxonómia alapján történik (Källkvist 1998: 83):

- 1) nem létező angol szavak
- 2) létező angol szavak
 - A) jelenés
 - B) stílus
 - C) kollokációk
 - D) (általános értelmű szó) túlzott használata

Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikánsan nagyobb arányban fordulnak elő a fentebb ismertetett lexikai hibák a fordításokban (5,7%), mint az önálló fogalmazásokban (3,5%). A hibatípusok esetében az állapítható meg, hogy a legtöbb hiba a szavak jelentéséhez köthető mindkét szövegtípusban, míg a stilisztikai hibák szinte nem is mérhetőek (<1%). A 2C és 2D hibatípusok azonban nagyobb arányban fordulnak elő az önálló fogalmazásokban, mint a fordításokban. Källkvist (1998) azzal magyarázza az eredményeket, hogy a fordítások esetében a diákok nem tudják olyan sikeresen használni az elkerülési stratégiát, mint a szabad fogalmazásokban, így összességében több lexikai hibát vétnek. Ezt támasztja alá az is, hogy a fordításokban a második leggyakoribb hibatípus (15,4%) a nem létező angol szavak használata, amely szavak gyakran a forrásnyelvi szöveg lexikai elemeinek hatására születnek meg. A kollokációk és általános értelmű szavak esetében a szerző szerint nem érvényesül a forrásnyelvi szöveg korlátozó, esetleg iránymutató hatása, és az önálló fogalmazás jobban megmutatja az idegen nyelvi szókincs hiányosságait vagy hibás ismeretét. „Más szóval a diákok különböző feltételek között használják mentális lexikonjukat fordítás és fogalmazás írása közben” (Källkvist 1998: 85). Az elkerülési stratégiák alkalmazásával a szegényesebb szókinccsel rendelkező diákok is képesek kevés lexikai hibát tartalmazó fogalmazásokat írni, míg ugyanez nem mondható el a fordításokra.

Ehhez a felméréshez szorosan köthetőek Stuart Campbell (1998) gondolatai is. Campbell kutatásának újszerűsége abban áll, hogy az idegen nyelvre történő fordításokat az idegen nyelv elsajátításának kontextusában vizsgálja. Meglátása szerint ezeket a fordításokat köztes nyelvi produktumoknak és egy fejlődésben lévő rendszer állomásainak kell tekinteni, és ebből a szempontból kell szemlélni a szövegalkotási képességet és annak fejlődését is. Campbell biztos abban, hogy a fordítások tanulmányozása a jövőben fontos információkat fog szolgáltatni arról, hogy hogyan fejlődik a nyelvtanulók szövegkompetenciája. Hasonló

párhuzamosságok meglétére hívja fel a figyelmet a Gunilla Anderman és Margaret Rogers (1998) alkotta kutatópáros, akik a hibaelemzés, a hibák értékelése és az eredetiség kérdéseit is az idegen nyelvek tanulásának és pedagógiájának szemszögéből vizsgálják. Károly (2014) is a fordítástudomány és a nyelvpedagógia szorosabb együttműködését tartja kívánatosnak, hogy a rendelkezésre álló tudományos eredményeket együttesen hasznosíthassák. Bergen (2009) szerint pedig a fordítási kompetencia kutatása sokat profitálhatna a tanulási stratégiák vizsgálata területén elért eredményekből, mely stratégiákat az idegen nyelvek elsajátítása során használják a tanulók. Jól látható tehát, hogy ezek a tudományterületek egyre inkább közelednek egymáshoz, valamint az is, hogy a kutatók szükségesnek és hasznosnak tartják egymás eredményeinek megismerését és felhasználását. Gyakorlatilag saját kutatásunkkal mi is ezt a vonulatot szeretnénk erősíteni.

A fordításnak és a komplex nyelvi képességeknek az értékelésben felhasználható összefüggéseire mutat rá Lesznyák (2003: 68), és ezzel megelőlegezi a jelen disszertáció legfontosabb gondolatát. Saját doktori értekezésének írása során jut el arra a felismerésre, hogy „a fordításmérés sokat profitálhatna a többi komplex nyelvi képesség (pl. írás, olvasás, szóbeli kommunikáció) mérésére kialakított módszerek ismeretéből, adaptálásából”. Bárdos (2002: 234) hasonló következtetésre jut az idegen nyelvi írás és az anyanyelvi írás kapcsán: szükségesnek tartana egy olyan vizsgálatot, amely „egybevetné az anyanyelvet, illetve az idegen nyelveket tanító tanárok írásbeli munkákat értékelő skáláit”. Hönig (1998) szerint a fordítások minőségbiztosítása mellett a nyelvelsajátítás az a másik terület, amely a legegységesebb értékelési kritériumokat alkalmazza, tehát érdemes megfontolni az alkalmazás kiterjesztésének lehetőségeit.

A jelen kutatás mindezekhez képest azt kísérli meg, hogy az anyanyelvi szövegalkotás értékelésének módszerei felől közelítse meg a fordított szövegek értékelését, mivel először anyanyelvünkön tanulunk meg szövegeket alkotni, és e szövegek tanári értékelésén keresztül hosszú évek alatt sajátítjuk el a jól formált szöveg ismérveit. Az anyanyelvi értékelési módszerek adaptálásának köszönhetően a kutatás azt is fel tudja tárni, hogy a kezdő fordítók át tudják-e vinni, illetve átviszik-e anyanyelvi szövegalkotási képességeiket fordított szövegek létrehozására. Ahogy Arnt Lykke Jakobsen is írja, „a fordítás a szövegalkotás egy típusa, [...] bár nem szokványos típusa” (Jakobsen 1994: 145, saját fordítás), és ezt főleg pedagógiai szempontból tartja fontosnak kiemelni, mert mindkét esetben az elsődleges cél egy szöveg létrehozása. Ezért a szerző olyan fordítókurzust tervez, amely nem fordítással, hanem az íráskészség fejlesztésével és eredeti párhuzamos szövegek vizsgálatával kezdődik. Mindez segíti a normák és szövegtípusok megismerését az anyanyelven és az idegen nyelven is. Tehát a

szerző szerint úgy fejleszthető legjobban a fordítási készség, ha nem a forrásnyelvi, hanem a célnyelvi oldalról közelítik meg a szöveget, ha a hallgató világos képet tud alkotni a célnyelvi szövegről. A fentebb már idézett Hönig (1998) is azt állítja, hogy az általa vizsgált értékelési eljárásokban a célnyelvi szövegalkotási szabályoknak való megfelelés volt a leggyakoribb értékelési szempont.

A fordításnak szintén a szövegalkotási aspektusára mutat rá Dróth Júlia (2001a) doktori értekezésében, amikor a fordítóképzésben alkalmazott formatív értékelés egyik szempontjává teszi meg az előadásmódot. Stansfield és társaira hivatkozva állapítja meg, hogy „az előadásmód a célnyelvi szöveg formájára, nyelvi aspektusainak minőségére vonatkozik” (Stansfield et al. 1992: 455).

A jelen kutatás annyiban illeszkedik a fentebb ismertetettek közé, hogy a nyelvi készségek közül az írásra helyezi a hangsúlyt, illetve hogy az anyanyelvi íráskészség és fogalmazásértékelés felől közelíti meg a fordított szöveg alkotását és minőségének vizsgálatát egyaránt. Saját megközelítésünk tehát szintén célnyelvi, és ennek is köszönhető, hogy a vizsgált produktumokat létrehozó hallgatók egy része olyan kísérleti kurzuson vett részt, amely során párhuzamosan hoztak létre eredeti anyanyelvi és anyanyelvre fordított szövegeket. Ez a módszer reményeink szerint a hallgatók számára is nyilvánvalóvá tette a két folyamat párhuzamosságait, hiszen egymás mellé állította a két tevékenység által létrejött magyar nyelvű szövegeket.

3.5 Eredeti és fordított szövegek

A fordítástudomány a korpusznyelvészeti megközelítéssel és Mona Bakernek (1995) a korpusznyelvészet eredményeit a fordítástudomány szolgálatába állító törekvéseivel jutott el oda, hogy fordított és nem fordított szövegeket különféle viszonylatokban vizsgáljon. A fordításkutatók által használható speciális korpuszokat Baker három csoportba sorolja, ezek a párhuzamos, a többnyelvű és az összehasonlítható korpuszok. A jelen kutatás összehasonlítható szövegekből épített korpuszokat vizsgál, bár nem korpusznyelvészeti módszerekkel.

Érdeemes felidézni néhány kutatást, amelyek alapján világossá válhat, hogy az összehasonlítható szövegeket milyen módszerekkel és céllal tanulmányozzák azok, akik ilyen korpuszokat hoznak létre. Gunilla Anderman (1998) tanulmányában hivatkozik Gellerstam (1986) vizsgálatára, amely eredeti svéd regények szókincsét hasonlítja össze angolról svédre fordított regények szókincsével. Az eredmények azt mutatják, hogy a fordított regényekben bizonyos lexikai elemek (igék, főnevek és melléknévek egyaránt) gyakrabban fordulnak elő, mint az eredetileg svédül született regényekben. Gellerstam (1986) arra a következtetésre jut,

hogy több megfigyelt esetben az iskolai nyelvtanulás során beidegződött „ekvivalensek” okolhatók ezért a jelenségért. A „translationese”, vagy Klaudy terminusával élve a kvázi-helyesség, azaz a fordított szöveg idegenszerűsége ilyen típusú empirikus vizsgálatokkal egyértelműen megállapítható.

Heltai (2014 [2004a]) egy tanulmányában a fordított szövegek minőségét eredeti szövegek minősége felől közelíti meg. A szerző szerint már maga a fordításnyelv kifejezés is azt tükrözi, hogy a fordítások nyelvileg gyengébb minőségűek. Ugyanakkor empirikus kutatások (Klaudy 1987; Pápai 2001; Tirkkonen-Condit 2002a) azt igazolják, hogy nem lehet biztonsággal megkülönböztetni a fordított szövegeket a nem fordított szövegektől. A vizsgálatok tanúsága szerint „ha a kísérleti személyek a szöveget nehezen érthetőnek vagy a nyelvi megformálás szempontjából hibásnak találják, akkor a fordítással szembeni előítélet alapján első reakciójuk az, hogy a szöveget fordításként azonosítják” (Heltai 2014: 61), elsősorban persze azért, mert tudják, hogy a tesztszövegek között vannak fordítások is. A korábban említettek és Heltai eredményei között csak egyetlen eltérés van, mégpedig az, hogy nála a résztvevők fordított szövegeket is gyakran eredetinek véltek. Heltai mindezek miatt fontos kutatási témának tartja a jó és rossz minőségű eredeti és fordított szövegek jellegzetességeinek feltérképezését, amit részben a jelen dolgozat is meg tud valósítani az összefüggések feltárása mellett.

Haidee Kruger és Bertus van Rooy (2012) kutatók is összehasonlítható korpuszokat vizsgálnak, amelyek hat regisztert átfogó, fordított és eredeti angol szövegekből állnak. Kutatásukat kettős cél vezérli: egyrészt fel akarja tární, hogy a fordítások feltételezett tulajdonságai milyen mintázatot alkotnak, ha együttesen vizsgálják őket, másrészt ki akarja mutatni, hogy milyen összefüggés van a regiszter és a fordított nyelv között. A vizsgálat a fordított szövegek jellegzetességeit Baker (1996) alapján nevezi meg: explicitáció, normalizáció vagy konzervativizmus, egyszerűsítés és kiegyenlítőds. A vizsgált regiszterek a következők: tudományos, oktatási, népszerű, érvelő, sajtó és levél. Meglepő módon a hipotézisek nem, vagy csak kis részben igazolódnak be, mivel a két korpusz között csak az opcionális that kötőszó használatában és a szókincs változatosságában mutathatóak ki szignifikáns különbségek. További eredménynek mondható annak megállapítása is, hogy az informális és kreatívabb nyelvhasználatot lehetővé tévő, népszerű irodalom az egyetlen, ahol a fordított szövegekre jellemző tendencia az egyszerűsítés és az explicitáció. A szerzők szerint a kutatás legfontosabb tanulsága az, hogy sok, már adottnak vett tényt érdemes alaposabb vizsgálatoknak alávetni.

Mint látható, az összehasonlítható korpuszokon végzett vizsgálatok legáltalánosabb célja alapvetően a fordításnyelv sajátosságainak feltárása, illetve a meglévő ismeretek további árnyalása. Ebből a szempontból nézve kutatásunk nem mondható szokványosnak, ugyanakkor egy másfajta megközelítést kínálja a fordított szövegek minőségének meghatározása terén.

3.6 Az anyanyelvi tudatosság szerepe az idegen nyelvek tanulásában és a fordításban

[...] az iskolán kívüli fordításnak és tolmácsolásnak a szükségességét aligha lehetne kétségbe vonni. (Budai 2010: 23)

[...] az idegen nyelvi hatásoknak csak a tudatos magyar nyelvhasználat tud ellenállni. (Klaudy 2001a: 22)

A fordítás az anyanyelvi tudatosítás egyedülállóan hasznos eszköze, mivel a fordítás az a tevékenység, amely valódi feladatok elé állítja és működésbe hozza az anyanyelvi kompetenciát. (Klaudy 2001a: 24)

Ha kissé távolabbról tekintünk az anyanyelv és a fordítás viszonyára, azzal a kétségtelen ténnyel kell kezdenünk, hogy egykor „írott nyelvünk kizárólag fordítási nyelv volt” (Bárczy 1996: 190). Ez a fordítási nyelv teremtette meg annak lehetőségét, hogy ma bonyolult, tudományos igényű gondolatok kifejezésére is alkalmas anyanyelvünk. Ezért is értékes Budai (2010) fentebb idézett mondata, mert rávilágít arra, hogy a fordítás által manapság valamiképpen mindannyian hozzájárulunk anyanyelvünkhöz, minden idegen nyelvet beszélő ember egyben anyanyelvét is alakítja, amikor a nyelvek között mozog, merthogy „a fordítás természetes tevékenység” (Heltai 1995: 137).

Klaudy a fordításnak az anyanyelvre gyakorolt hatásával gyakran foglalkozik, nemcsak a fentebb idézett tanulmányában, de más írásaiban is (2001b: 151; 2004: 11). Ezekben nem kevesebbet állít, mint hogy a középszintű és a felsőszintű idegennyelv-oktatás részévé kellene tenni a fordítást azért is, mert igazából az indoeurópai nyelvekkel való összehasonlítás során tudatosulnak csak igazán a magyar nyelv sajátosságai. Ez az összevetés hozhatja meg szerinte azt az áhított eredményt, hogy az addig csak inkább ösztönös anyanyelvhasználat tudatosabb szintre fejlődjön. Mindez véleményünk szerint is segítheti az anyanyelvi képességek megszilárdulását, az idegen nyelvek tanulását és nem utolsósorban a nem hivatásos és hivatásos nyelvi közvetítők által létrehozott fordítások minőségének jelentős javulását.

Az idegen nyelvet oktató tanár szemszögéből fogalmaz meg hasonló gondolatokat Drahot-Szabó Erzsébet (2011) A szerző a kontrasztív idegennyelv-oktatás mellett érvel, amely az érintett nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek felismertetésével csökkentheti az interferenciahibákat, valamint „azzal az előnnyel is jár, hogy saját anyanyelvünk rendszere is

tudatosodik bennünk, azaz a kontrasztív szemlélet az anyanyelvi kompetenciát is fejleszti” (Drahota-Szabó 2011: 30). Érdekes tapasztalatot oszt meg a szerző olvasóival, amikor arról ír, hogy Ausztriában és Németországban a németet mint anyanyelvet tanító tanárjelölteknek azt javasolják, hogy egyetemi tanulmányaik alatt tanulják a németet mint idegen nyelvet, mert így a nem anyanyelvi tanuló oldaláról egészen más rálátást kapnak anyanyelvükre.

Budai (2013) szerint ma már egyre többen ismerik fel, hogy az idegen nyelvek oktatásában inkább hátrány, mint előny a szigorú egynyelvűség, és szükség van az anyanyelv okos használatára. A kontrasztív vizsgálatok eredményeit szerinte mind implicit, mind explicit módon hasznosítani kell az idegennyelv-oktatásban, és a nyelvtanár feladata, hogy az egynyelvű tankönyveket kiegészítse az anyanyelvre vonatkozó összevetésekkel. Ennek nem mellékes hozadéka, hogy „a tanulók az anyanyelvüket is tudatosabban fogják használni” (Budai 2013: 56). Az egynyelvű idegennyelvórák történeti okaira és hátrányaira világít rá tanulmányában Károly Adrienn (2014) is, és részletesen ecseteli, hogy a többnyelvű európai közegben miért értékelődött fel az anyanyelv és ezáltal a fordítás vagy nyelvi közvetítés szerepe is.

Ha a felsőoktatást nézzük, több forrás, hazai és külföldi is megerősíti azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy még a fordítóképzésre jelentkező diákok anyanyelvi képességei és tudatossága is rendkívül alacsony. Erről számol be Klaudy Kinga (2001b: 151) a magyarországi fordítóképzésben eltöltött több évtizedes tapasztalata alapján, a már idézett Salánki Ágnes (2004), aki a Miskolci Egyetemen 1992 óta oktat fordításelméletet és fordítástechnikát, de Margaret F. Lang, az edinburgh-i Heriot-Watt University oktatója is külön előadást szentelt a témának. Lang azt állítja, hogy amikor a fordítóképzésben részt vevő diákok az anyanyelvükre fordítanak, akkor eszükbe sem jut, hogy milyen sok mindent kellene még tanulniuk vagy fejleszteniük ezen a területen. Az anyanyelvi kompetencia hiányosságai sokkal nagyobb gondot jelentenek a brit képzőintézmények számára, mint azt korábban feltételezték, ezért Lang egyenesen azt javasolja, hogy az angol mint anyanyelv fejlesztésére ugyanannyi időt kellene fordítani képzéseik során, mint az idegen nyelvi ismeretek tökéletesítésére (Lang 1994: 396–97).

Pollmann Teréz (2004) fordító kurzusra jelentkező, olasz szakos egyetemi hallgatók olasz–magyar fordításait vizsgálja, szám szerint 28-at. A diákok anyanyelvi kompetenciáját illetően kiindulópontja a következő: „jogos elvárásunk, hogy bölcsészhallgatók ezt a tudást magas szinten használják” (Pollmann 2004: 83). Az elemzés után a szerző arra a következtetésre jut, hogy a hallgatók anyanyelvi kompetenciáját mindenképpen fejleszteni kell, mivel „anyanyelvük sérelmére sokféle hibát elkövettek, ezek között nemegyszer meglepő,

súlyos hibákat is” (i. m. 86). E kompetencia hiányára vezeti vissza a kutató a helyesírási, a mondatszintű nyelvhelyességi és a stilisztikai hibákat, a jóhangzás ellen vétő megoldásokat és az olyan helytelen szóválasztásokat, amelyek függetlenek a forrásnyelvi szövegtől. Pollmann (2004) az idegen nyelvi kompetencia hiányosságait okolja a megértési és értelmezési hibákért, valamint a kulturális ismeretek hiányáért is. Végezetül vizsgálja még a fordítástechnikai kompetenciához köthető hibákat, mint a szolgai és túl szabad fordítást, a honosító vagy idegenítő fordítási megoldások és a szinonimák közötti helytelen választást, valamint a különféle átváltási műveletek elmaradását. Kutatásunk nagyon közel áll Pollmann (2004) vizsgálatához, de az összehasonlítás következtében mi pontosabban meg tudjuk rajzolni azt a lenyomatot, amelyet az anyanyelvi szövegalkotás hiányosságai hagynak a fordított szövegeken.

David Bergen (2009: 235) a fordítási kompetencia elsajátításával kapcsolatosan írja tanulmányában, hogy a fordítóképzésnek mindig két célja kell, hogy legyen: a fordítás oktatása mellett ugyanúgy szükség van a hallgatók nyelvi képességeinek fejlesztésére, és nem csak az idegen nyelvre kell gondot fordítani, de az anyanyelvükre is. Ugyanezen az állásponton van Margherita Ulrych (1995) is, aki a trieszti School of Modern Languages For Interpreters and Translators tanáráként írja le intézménye gyakorlatát. A harmad- és negyedéves hallgatóknak vizsgáik előtt egy portfóliót kell összeállítaniuk, és azt mintegy meg kell védeniük anyanyelvükön, azaz olaszul. A szerző nagy fontosságot tulajdonít ennek a mozzanatnak, amely lehetőséget biztosít a diákok anyanyelvi teljesítményének elismerésére. A szerző hivatkozik az Európai Bizottság által megfogalmazott kritikára (McCluskey 1987), amely szerint új alkalmazottaik nem eléggé jártasak az anyanyelvükben.

Pekka Kujamaki (2004) egy olyan empirikus kutatást végzett, amely kezdő fordítók elképzelését teszteli fordítási kompetenciájuk két összetevőjének szemszögéből. Az egyik az elméleti tudás fontossága, a másik az anyanyelvi kompetenciájuk szintje. A szerző tapasztalata szerint a fordítóhallgatóknak nagyon határozott, de gyakran téves elgondolásaik vannak arról, hogy fordítási kompetenciájuk milyen elemekből áll, és hogy hogyan fejleszthető. Anyanyelvi kompetenciájukról például azt gondolják, hogy tökéletes, és az idegen nyelvről anyanyelvre történő fordítás során a legnagyobb és egyedüli nehézségnek a forrásnyelvi, idegen szöveg megértését tartják. Anyanyelvi szövegükkel kapcsolatban eszükbe sem jut, hogy felmerülhet a fordításnyelv (Tirkkonen-Condit 2002b: 12) vagy az interferencia (Toury 1995: 275) fennállásának lehetősége, úgy gondolják, hogy anyanyelvükön természetes és adekvát szöveget hoznak létre. A szerző célja az volt, hogy megmutassa diákjainak, hogy még olyan forrásnyelvi szövegek esetében, amelyek felszíni szerkezetei nem jelentenek fordítási nehézséget, nem egyszerű olyan célnyelvi szöveget létrehozni, amely mentes lenne idegen vagy a szokásostól

eltérő formáktól. Ugyanakkor fentebb már idéztünk olyan vizsgálatot, amelyben a fordító szakos hallgatók többsége úgy nyilatkozik, hogy nehezebbnek érzik az anyanyelvre történő fordítást (vö. Kiraly 1995: 90–91). Úgy tűnik, hogy különböző anyanyelvű és más-más képzésben részt vevő, illetve a képzés különböző szintjein lévő diákok véleménye teljesen eltérhet ebben a kérdésben, ezért érdemes nyelvspecifikus vizsgálatokat végezni egy-egy képzőhelyen.

Az eddig elmondottakon túl saját tapasztalatunk, hogy az anyanyelvi készségek fejlődésével és fejlettségével csak a közoktatás évei alatt foglalkoznak a szakemberek, a 12 éves oktatás lezárulása után már nem. A gyakorlatban tehát igazából nincs pontos képünk arról, hogy a felsőoktatásba bekerülő diákok milyen anyanyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, hogy ezek megfelelőek-e felsőoktatási tanulmányaik sikeres végzéséhez. Úgy gondoljuk, hogy ez a kérdés egyre égetőbben jelentkezik a „nyelvigényes” képzéseken, mint amilyen a fordítás-tolmácsolás, média és kommunikáció, de közvetve minden egyéb képzőhelyet is érint. Az anyanyelvhasználat legösszetettebb terepe az írásbeli szövegalkotás, amely során szinte minden képességet meg kell mozgatni ahhoz, hogy a produktum megfeleljen a vele szemben támasztott sokoldalú elvárásoknak, különösen a felsőoktatásban. A nem kellően tudatosult, bizonytalan anyanyelvi tudás komoly nehézségeket és hátrányt jelent a diák számára tanulmányai során, de az oktatók sincsenek felkészülve ezeknek a problémáknak a kezelésére, amikor azok tömegesen jelentkeznek.

4. A FORDÍTÁSOK ÉRTÉKELÉSE

4.1 A fordítások értékelésének kontextusai

A fordítástudomány egyik legnépszerűbb kutatási területe a fordítások minőségének értékelése, amely az alkalmazott fordítástudomány körébe tartozik. Ugyanakkor több szerző is rámutat (Hatim és Mason 1997; Dróth 2001a; Lesznyák 2004; Colina 2009), hogy a pedagógiai értékelésben nem használhatóak maradéktalanul az így kidolgozott értékelési rendszerek, mivel más szempontokat tartanak szem előtt, a minőségnek csak egyes aspektusait ragadják meg, illetve elsősorban elméleti jellegűek, így gyakorlati alkalmazhatóságuk csekély.

A fordítások értékelésének hazai kontextusát a mai napig alapvetően Klaudy Kinga (2005) hármas felosztása határozza meg, mely szerint a képzésben, a vizsgán és az életben különféle elvárásoknak kell megfelelniük a fordításoknak, ezért – ahogy azt látni fogjuk az összehasonlítás során – az értékelés szempontjai is eltérőek ezeken a színtereken. Az utóbbi évtizedben ugyanakkor egyre erőteljesebben jelennek meg munkaerő-piaci szempontok is az

oktatásban, ami hatással lehet a képzés és a vizsgák során alkalmazott értékelési eljárásokra és szempontokra. Erről adott átfogó képet Dróth (2013) előadása.

Vizsgáljuk meg először az értékelést a képzésben. Általában bármiféle pedagógiai értékeléssel kapcsolatban szükséges különbséget tenni diagnosztikus, fejlesztő-formáló (formatív) és minősítő (szummatív) értékelés között. A három módszer különbségeit Cseh Ágnes Gabriella (2008) tanulmánya alapján összegezzük. Ahogy a szerző is kiemeli, hajlamosak vagyunk arra, hogy azonosítsuk „az osztályozási eseményt az értékelési eseménnyel, pedig az előbbi egy igen szűk képet mutathat meg a tanuló tudásának állapotáról” (Cseh 2008: 25). A magyarországi oktatásban még mindig szinte egyeduralkodó a minősítő értékelés, amely osztályzatokban ölt testet, és arról ad képet, hogy egy adott, elvárt szinthez képest hogyan teljesít az egyén. Ez az értékelés a külvilág számára jelent információt a teljesítményről, és Cseh szerint a pedagógusok, helytelenül, motivációs és magatartási problémák kezelésére is használják. Ez a fajta értékelés nem tudja figyelembe venni az egyéni haladás tempóját, nem tud differenciált, személyre szabott lenni. A diagnosztikus értékelés egyfajta objektív ítélet a diákok előzetes tudásáról és készségeiről, melynek eredményei használhatóak a bemeneti oldalon, például csoportok összeállításakor vagy problémák felmérésekor, de az országos, összehasonlító vizsgálatok vagy komplett tesztrendszer is a diagnosztikus mérés kategóriájába tartoznak. Végül a formatív értékelés az, amelynek egyre nagyobb szerepe kell, hogy legyen az oktatási folyamatban, mert ez jelent valódi visszacsatolást a tanár és a tanuló számára is. A formatív értékelés a tanulás folyamatába beépülő, interaktív értékelési mód, amely lehetővé teszi a tanuló fejlődésének és tanulási szükségleteinek megállapítását, a tanárnak pedig segít abban, hogy az oktatási tevékenységet megfelelően tudja alakítani.

A fordítóképzésben megvalósuló értékelésnek több célja lehet, de leggyakrabban a hallgatók által nyújtott teljesítményt értékelik a képzés különböző pontjain az intézmények. Ennek elsődleges eszköze a teljes szövegek fordíttatása (nyílt végű feladatok), leggyakrabban idegen nyelvről anyanyelvre, illetve úgynevezett zárt feladatokat is használhatnak az értékelők, amikor több felkínált megoldás közül kell kiválasztani a legjobbnak ítélt fordítást. A 90-es években és az ezredfordulón születtek olyan tanulmányok, amelyek azt vizsgálták, hogy az egyes képzőintézményekben mit és milyen módszerekkel mérnek, viszont az esetek többségében ezek az írások nem közölnek a mérésekről konkrét adatokat, eredményeket, inkább csak leíró jellegűek (vö. Farahzad 1992; Klaudy 1995; Adab 2000; Beeby 2000; Orozco 2000, idézi Lesznyák 2003).

Heltai (2009) a fordítói munkában az utóbbi időkben bekövetkezett jelentős változások miatt tartja szükségesnek, hogy a vizsgafordítások és képesítőfordítások a szokásos értékelés mellett képet adjanak arról is, hogy adott idő alatt mennyi elfogadható minőségű fordítást tud produkálni a jelölt. A szerző mindezt az általa korábban kifejtett optimálisan releváns fordítás elvéből vezeti le (vö. Heltai 1997a, 1999), amely figyelembe veszi a fordítások körülményeit, és amelyet szerinte szükséges alkalmazni a fordítások értékelése során.

A fordításnak nincs abszolút minősége: a fordítást nem lehet egy elvont, ideális minőségi mércével mérni, hanem mindig csak az adott kontextusban szükséges és elégséges minőség alapján, a relevancia elve szerint. A felhasználók sem a tökéletes, ideális fordítást igénylik, hanem a használható (s gazdaságos) fordítást. (Heltai 2014: 58)

Ezért Heltai (1999) úgy véli, hogy szükséges lenne feltárni a még elfogadható fordítások jellemzőit, hogy az oktatás hatékonyabb, az értékelés pedig realisabb legyen.

Gambier (2012: 169) a fordítóképzésben megvalósuló értékelésről azt írja, hogy szükség van különböző típusú módszerek használatára, és az eddig ismertetteken túlmenően beszél még olyan, talán a hazai pedagógiai kultúrában még annyira nem elterjedt lehetőségekről is, mint a tanuló társ általi értékelés vagy az önértékelés. Vannak oktatók, akik táblázatos formában, explicit módon kifejtett paraméterek alapján dolgoznak, de jó módszer a szóbeli visszajelzés vagy csoportos megbeszélés, illetve a hallgatói portfóliók és tanulási naplók értékelése is. Sor kerülhet a fordítási folyamat értékelésére is attól függően, hogy az adott tanulási szakasz milyen célokat tűzött a hallgatók elé, bár a produktumokat kétségtelenül gyakrabban értékelik. Írásunk későbbi szakaszában mindegyik értékelési módszerre látunk majd példát, tehát ezek valóban élő és a gyakorlatban kipróbált eljárások.

A magyarországi értékelési hagyományokat figyelembe véve Dróth Júliának (2001a) a fordítások formatív értékeléséről írt doktori disszertációja úttörő munka pedagógiai és fordítástudományi szempontból egyaránt. Dróth saját értékelési rendszert dolgozott ki, amely a fordításon túl a fordító kompetenciáját is jellemzi. Ahogy az alcím már jelzi, a fordítások értékelésének fő szempontja a nyelvi megvalósítás. A szerző fontosnak tartja, hogy a hallgatók már a képzés elején megismerkedjenek az értékelési szempontokkal, amelyek fordítói döntéseiket befolyásolhatják. A rendszer fontos tulajdonsága, hogy hierarchikusan épül fel, amely hierarchia azt is jelenti, hogy az egyes szinteken elkövetett hibák sem egyenértékűek. Ahogy korábban már utaltunk rá, Heltai (2005) szerint egy szöveg minőségét elsősorban a mondat-és szövegszerkesztési sajátosságok határozzák meg, így jogosnak tűnik, hogy Dróth (2002: 8) rendszerében a szöveg szintje alatt helyezkednek el a szintaktikai, lexikai és felszíni elemek.

- (1) Szövegen kívüli tényezők, kommunikációs helyzet
Koherencia, kulturális, társadalmi, szakmai, pragmatikai háttérismeretek
- (2) Szövegszint
 - 2.1. Döntések: retorikai cél, műfaj, regiszter – szaknyelv
 - 2.2. Kohézió
 - 2.3. A tagmondatok és mondatrészek logikai és tematikus rendje
- (3) Szintaktika
A grammatikai jelenségek értelmezése, átültetése
- (4) Lexika
Szavak, kifejezések értelmezése, átültetése – terminológia
- (5) Felszíni elemek
Helyesírás, szövegszerkesztés stb.

Asztalos-Zsembery Eszter (2008) is a képzés során használható mérőeszköz kidolgozását tűzte ki célul, amely egy számítógépes program beépítésével teszi objektívabbá az értékelést. A program elsődlegesen a fordítás folyamatának megfigyelését célozza, és ezzel kívánja fejleszteni a hallgatók fordítási kompetenciáját. A fordítások javítására alkalmazott eljárások hibatipológián alapulnak, formatív és szummatív értékelésre egyaránt használhatóak, ezért a szakfordítóképzés területeitől függetlenül képet tudnak adni a kompetencia fejlődéséről a képzés alatt. A mérőeszköz kidolgozója törekszik „a nyelvészeti eszközökkel leírható »átjárhatóság« és funkcionalitás, vagyis az olvasói igények közötti arany középutat megtalálni” (Asztalos-Zsembery 2008: 68).

Természetesen a képzés különböző szakaszaiban nem csak a fordítás folyamatát illetve eredményét lehet és szokás értékelni, de a kompetencia egyes alkotórészeit is. Ilyen elem lehet például a felvételi vizsgán az olvasásértés vagy a szókincs mérése (Angelelli 2012: 172), de prof. dr. Klaudy Kinga, az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke tanszékvezetőjének szóbeli közlése alapján ilyen volt az anyanyelvi szövegalkotás is évekkel ezelőtt az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének felvételi vizsgáján. Szintén a fordítói kompetencia alkotóelemei szolgáltak kiindulásként Pollmann Teréz (2004) diagnosztikus méréséhez, amely az anyanyelvi, az idegen nyelvi és a fordítástechnikai kompetencia irányából közelíti meg az olaszról magyarra fordított szövegeket. Pollmann a különböző hibákat aszerint csoportosítja, hogy mely kompetencia hiányosságaiból fakadnak.

Ha rátérünk a képzést lezáró vizsgák értékelésére, ismét Dróth Júliának (2011a) egy 2011-es tanulmányát tudjuk idézni, melyben kilenc hazai fordítóképző intézmény képesítő vizsgájának értékelési rendszerét hasonlítja össze egymással, illetve a fordítóirodák próbafordítások során alkalmazott, főbb lektori kritériumaival. A kutatás meglepő következtetése, hogy a fordítóképző intézmények vizsgarendszerei alig mutatnak átfedéseket,

és nem feltétlenül veszik figyelembe a fordítóirodák elvárásait sem. Az összesítés kimutatja, hogy 38 különféle szempont jelenik meg a kilenc képzőhely értékelési rendszerében, és egyetlen olyan szempont sincs, amelyik mindenütt szerepelne. A leggyakoribb kritériumok a következők, zárójelben az előfordulási gyakorisággal: nyelvhelyesség/központozás és helyesírás (8), terminológia (7), szószintű megfogalmazás (7), stílus/regiszter (7), koherencia (6), mondatszintű megfogalmazás (5), műfaj (5), formai kritériumok (5) és kohézió (4). Mint látjuk, jelenleg nagyon távol vagyunk attól, hogy ezek a kimeneti vizsgák összehasonlíthatóak legyenek, hiszen minden intézmény maga fejlesztette ki saját értékelési rendszerét, és egyelőre nem is tettek lépéseket afelé, hogy a vizsgák közeledjenek egymáshoz.

Ugyanezzel a problémával szembesül Asztalos-Zsembery (2008) is, amikor saját kutatása értékelési rendszerének kidolgozásához áttekinti a magyar szakfordítóképzésben alkalmazott eljárásokat. Megállapítja, hogy „az egységesség hiányzik”, és hogy „minden képzés ugyanarra a célra törekszik, de nem egységes szempontrendszer alapján” (Asztalos-Zsembery 2008: 69). Tanulságos megjegyzése még a szerzőnek, hogy leginkább abban térnek el a képzőhelyek, hogy mit várnak el a hallgatóktól, és ez egyaránt igaz az órai fordításokra és a minősítővizsgára is. A szempontok ugyan visszaköszönhetnek, de a megközelítésmód jelentősen eltér az egyes intézményekben.

A számos értékelési eljárás bemutatása után tehát érdemes odafigyelni arra, amit empirikus kutatási adatokra alapozva Hans Hönic (1998) jegyez meg: „az egyetemi képzések kurzusain a legkevésbé homogének a fordítások minőségértékelésének kritériumai” (i. m. 29, saját fordítás). Ez a szerző szerint oda vezet, hogy a diákok esetlegesnek és szubjektívnek érzik az értékelést, energiáik nagy részét a tanárok egyéni elvárásaihoz való alkalmazkodásra fordítják, és sem öntudatuk, sem önbizalmuk nem fejlődik kellőképpen.

Végezetül a fordítás minőségét meg kell vizsgálni a másik oldalról is, a megrendelő szemszögéből, mivel a fordítóképzés célja olyan szakemberek kibocsátása, akiknek a fordításai megfelelnek a piaci elvárásoknak. A megrendelők számára a minőséget Magyarországon ma már speciális fordítási szabvány is garantálhatja. Az MSZ EN 15038:2006 hivatkozási számú szabvány a 2006. december 1-jén közzétett, angol nyelvű változatnak 2007. november 1-jén kiadott magyar nyelvű változata. Ennek „célja a fordításslégtálatók által nyújtott minőségi szolgáltatások követelmény-rendszerének (sic!) meghatározása és megállapítása” (MSZ 2007). A szabvány alkalmazása ugyan önkéntes, de a fordításslégtálatók használhatják minőségi tanúsítványként. A szabvány ötödik pontjának (A fordításslégtálatás eljárásai) negyedik alpontja foglalkozik a fordítás folyamatával, mely négy helyen tartalmaz ellenőrzést, ezek közül a korrektúra előtti lépésként utal a célnyelvi ellenőrzésre. (A fordítás folyamata: fordítás,

ellenőrzés, lektorálás, célnyelvi ellenőrzés, korrektúra, végellenőrzés.) A Magyarországon tevékenykedő nemzetközi fordítóirodák vezetői ugyanakkor bírálják a szabványt, és mielőbbi korszerűsítését, kiegészítését és átdolgozását sürgetik (Dróth 2011a).

Ugyancsak a piaci megrendelők érdekeit védi, és a fordítók és fordítóirodák belső és külső ellenőrzését teszi lehetővé néhány program, mint például a LISA, amelyet magyarországi fordítóirodák is használnak. Ennek a típusú értékelésnek a célkitűzése az objektív mérés, mely független olyan egyéb tényezőktől, mint például a határidő, a díjazás vagy a forrásnyelvi szöveg minősége. A hibákat kategóriákba sorolják és súlyosság szerint is osztályozzák, a teljesítmény meghatározására pedig egy végső számot használnak, az LQX-et, melynek képletében a szöveg teljes szószáma is szerepel. Dróth (2011a: 17–18) összesítette négy magyarországi fordítóiroda értékelési szempontjait, és a kép itt sem sokkal egységesebb annál, mint amelyet a fordítóképző intézményeknél láttunk. Összesen 22 különböző szempont merül fel az értékelési rendszerekben, és ezek közül csak kettő szempont szerepel mind a négy irodánál (terminológia és stílus/regiszter), és csak további hét olyan kritérium van, amelyek legalább két iroda listájában benne vannak. A formázás három irodánál szempont, míg két-két iroda értékeli a nyelvtant, a helyesírást, a lokalizációt, az ekvivalenciát, azaz a jelentés átvitelét, a hiánytalan információs tartalmat és a szolgáltatási követelményeket. Dróth (2011a) eredményei tehát ellentmondanak a fentebb már idézett Hönignek (1998: 29), aki szerint az ilyen típusú minőségbiztosítási értékelések rendelkeznek a legegységesebb kritériumokkal, legalábbis a honi viszonyokra ez így nem igaz. Inkább egyet tudunk érteni Sonia Colinával, (2009) aki ezeket a rendszereket elsősorban a tapasztalatra épülőnek nevezi, és azt állítja, hogy bár „megfelelnek az adott szervezet sajátos céljainak, korlátozottan alkalmazhatók másutt, mert híján vannak az elméleti és/vagy kutatási megalapozottnak” (Colina 2009: 237, saját fordítás).

Ausztrál és kanadai példát ír le Stuart Campbell (1998), amikor bemutatja az ausztrál NAATI (Fordítók és Tolmácsok Nemzeti Akkreditációs Hatósága) és a Kanadai Fordítók és Tolmácsok Tanácsának értékelési eljárását. Ezek az intézmények azt javasolják, hogy egy általános minősítést követően a bírálók kvalitatív értékelést is végezzenek a hibák levonása alapján. Az ausztrál esetben a forrásnyelvi szöveg nincs besorolva nehézség szerint, és minden értékelés 50 ponttól indul, ezért a hibákat a bírálók súlyozhatják, és eltérő pontszámokat vonhatnak le értük.

A kanadaiak hasonló levonó módszert alkalmaznak, ahol a hibatípusok és számszerűsítésük a következők szerint alakul (Campbell 1998: 169):

Értelmetlenség -20

Ellentmondás	-10-től -15-ig
Kihagyás	-5-től -15-ig
Rossz értelmezés	-5-től -15-ig
Túlzott átvétel	-5-től -10-ig
Szintaxis és nyelvtan	-5-től -10-ig
Helyesírás	-2-től -5-ig
Általános minőség (kompozíció)	+ vagy -20

Ezek után az éppen tesztelt kompetenciaszintnek megfelelően alakítják ki a végső értékelést. Egy másik kanadai értékelés más módszerekkel állapítja meg a nyelvi minőséget. Ez a módszer is számításba veszi a forrásnyelvi szöveg bonyolultságát, és három fő kategória mentén, 15 kritérium alapján értékeli az előzetesen meghatározott fordítási egységeket. Ezek a következők: „fordítási folyamat” (jelentés, terminológia, szerkezet, hatás, átváltások), „kompozíció” (megszerkesztés, szintaxis, nyelvhasználat, stílus, logika, hangnem) és „forrásnyelvi és célnyelvi szöveg” (árnyalat, hozzáadás, törlés, megközelítés) (i. m. 170). Végeredményben ez a vizsga egy olyan részletes minősítést ad a végzetek kezébe, amely a munkaadók számára jó bepillantást nyújt leendő alkalmazottjuk teljesítményébe.

Bár jól látható, hogy mindenki a saját feladatának és céljainak megfelelően alakítja ki az értékelési rendszerét, ez azonban nem azt jelenti azt, hogy a minőség elveszik. A minőség értékelésének ugyanis sok, egymástól akár alapjaiban eltérő, ugyanakkor mégis érvényes módja is lehetséges. Waddington (2001) tanulmánya is erre hívja fel a figyelmet, amikor kollégáival négy különböző módon értékeli 64 hallgató fordítását. Az első két módszer (A és B) hibaelemzésen alapuló, analitikus értékelés, a harmadik (C) kritériumskálákkal és mintafordításokkal dolgozó holisztikus rendszer, míg a negyedik (D) a második és a harmadik kombinációja, ahol a végső értékelésben 70/30%-os arányban számítják be a kétféle értékelés eredményét. Waddington azt feltételezte, hogy a B javítási módszer jobb, mint az A, hogy a hibaelemzéses módszer megbízhatóbb, mint a holisztikus, illetve hogy a kettő együttes alkalmazása adja a legpontosabb eredményeket a fordítások minőségét illetően. Az empirikus vizsgálat eredménye megcáfolta Waddington mindhárom hipotézisét, viszont kimutatta, hogy mindegyik eredmény statisztikailag korrelál három változóval: a vizsgálatban résztvevők fordítási kompetenciájával, a fordítási kompetencia saját értékelésével és az anyanyelvi kompetenciával. A kritériumvaliditás megállapítása érdekében egy negyedik változó korrelációját is vizsgálták, ez pedig a matematikai intelligencia. Míg a két vizsgált kompetenciával erős kapcsolatot mutatott ki a vizsgálat (0,6–0,8), addig az önértékeléssel jól korreláltak az értékelési módszerek (0,3–0,5), viszont a matematikai intelligencia csak gyenge kapcsolatot mutatott a fordítások értékelésének eredményeivel (<0,3).

A dolgozatban bemutatott kutatás során annak jellege miatt a szövegek minőségének megállapítására kizárólag analitikus, hibaszámláló módszert alkalmaztunk, és megnyugtatónak találjuk Waddington (2001) eredményeit azzal kapcsolatban, hogy az általa tesztelt értékelési eljárások mindegyike hasonlóan megbízhatónak bizonyult. A korábban ismertetett, szerteágazó és egymással nehezen összehasonlítható módszerek is azt bizonyítják, hogy a kellően átgondolt, empirikus kutatásokra vagy tapasztalatokra épített rendszerek adott helyzetekben eredményesek lehetnek a minőség meghatározására. Ennek ellenére azt gondoljuk, hogy főleg a képzésben törekedni kellene olyan egyszerű módszerek meghonosítására, melyek a diákok számára jól ismertek, és amelyeket ők és oktatóik is egyszerűen és egységesen tudnának használni.

4.2 A fordítás megközelítésének és értékelésének módszerei

Bár a nyelvtudomány és a fordítástudomány sem érzi magáénak a preskriptív szemléletmódot és feladatának az értékelést, az mégis elválaszthatatlan a fordítók tevékenységétől és a fordítás produktumától, a fordítóképzésben pedig egyenesen megkerülhetetlen a kérdés.

A fordítások megközelítése a szakirodalom szerint kétféle módon lehetséges: ez a folyamatorientált és a produktumorientált módszer. A folyamatorientált kutatások a fordítást mint folyamatot vizsgálják, és arra keresik a választ, hogy mi játszódik le a „fekete dobozban”, azaz a fordító agyában. Ennek megfelelően elsősorban azokkal a tudományterületekkel érintkeznek és azok mérési és értékelési módszereit használják ezek a típusú kutatások, amelyek az emberi gondolkodást igyekeznek feltérképezni. Ide sorolhatjuk például a pszicholingvisztikát, a neurolingvisztikát vagy a kognitív nyelvészetet is. A folyamatorientált kutatásokban a leggyakrabban használt módszer az ellenőrzött körülmények közötti kísérlet, mint például egy vagy több fordító beszélgetése és annak rögzítése (TAP-protokoll), vagy a fordítási folyamat egyéb dokumentálása (például a számítógépes Translog segítségével). A nyolcvanas évek közepétől a fordítói kompetenciával kapcsolatos kutatások elsősorban folyamatorientáltak, viszont a produktumorientált vizsgálatok helyét nem tudják átvenni, főleg pedagógiai kontextusban, és inkább csak kiegészítő információkkal szolgálhatnak (Lesznyák 2004: 60). Ne felejtjük el azt sem, amire Klaudy (1995) hívja fel a figyelmet, vagyis hogy a folyamatorientált megközelítés „radikálisan tagadja a hibajavítás fontosságát a fordítóképzésben” (Klaudy 1995: 199, saját fordítás). Talán ez is okozhatja, hogy a fordított szöveg pedagógiai célú értékelésének módszertana meglehetősen elhanyagolt területe a fordítástudományi irodalomnak, nincsenek olyan kidolgozott eljárások, amelyek alkalmazása segítené és összehasonlíthatóvá tenné az empirikus kutatásokat. A fordítások minőségének

értékelése (Translation Quality Assessment), azaz a hagyományos fordításkritika az a terület, amelynek eredményei ugyan hasznosíthatóak, de figyelembe kell venni, hogy a pedagógiai értékelés célja teljesen eltérő. A jövőbeli fordítók képzése azonban mindenképpen szükségessé teszi a célnyelvi szöveg mint produktum értékelését, ezért továbbra is dolgozni kell a produktumorientált vizsgálatok fejlesztésén, akár annak árán is, hogy a kutató szembemegy az éppen divatos vagy népszerűbb kutatási trendekkel.

Ne felejtsük el mindezekén túl azt sem, hogy a fordítás folyamatorientált kutatása is szükségessé teheti a fordítási produktum minőségének megállapítását. Tirkkonen-Condit (2005) empirikus vizsgálata például rámutat, hogy nincs egyértelmű és állandó minőségi különbség a kezdő és a professzionális fordítók munkái között. Ezért ha a fordítási folyamatban tetten érhető profizmust vizsgálják, szükséges azzal párhuzamosan a fordító munkájának minőségét is értékelni, hogy kiderüljön, a tapasztalt, esetleg hivatásos fordító valóban minőségi munkát végez-e. Korábban már Donald C. Kiraly (1995: 89) is felhívta a figyelmet ugyanerre a jelenségre, amikor kezdő és már végzett fordítók német–angol fordításai között csak csekély mértékű minőségi különbséget állapított meg: az egytől ötig terjedő skálán a hallgatók 1,96-ot, míg a nemrég végzett és már fordítóként dolgozó személyek 2,24-et kaptak. Kiraly (1995: 107) is azt mondja, hogy nem lehet a tapasztalatot vagy a hivatásszerű fordítói tevékenységet feltétel nélkül azonosítani a minőségi munkával, hanem azoknak a fordítóknak érdemes a ténykedését vizsgálni, akik ténylegesen magas szintű fordításokat hoznak létre. Riitta Jääskeläinen (2010: 214) e témával kapcsolatban arra mutat rá, hogy a profi fordítók gyakran túlzott mértékben támaszkodnak a rutinra, ezért a problémamegoldást igénylő fordítási helyzetekben nem feltétlenül kiemelkedőbb a teljesítményük, mint a fordítási tapasztalattal nem rendelkezőknek.

A fordítás mint termék vizsgálata más megközelítést tesz szükségessé, mint amely jellemzi a folyamatorientált kutatásokat. A produktumorientált vizsgálatok a kész célnyelvi szövegre irányulnak, mert „a fordított szövegek jellemzőit a szövegek vizsgálatával állapíthatjuk meg” (Heltai 2008: 11), és ahogy House (2001) megfogalmazza, azt tárják fel, hogy „pontosan hol, milyen következményekkel és valószínűsíthetően milyen okokból tér el a célnyelvi szöveg vagy annak egyes részei a forrásnyelvi szövegtől” (House 2001:156, saját fordítás). Ezek a vizsgálatok tehát elsősorban nyelvi, szövegtani, de gyakran pragmatikai vagy kulturális irányultságúak, és szükségszerűen kontrasztívak. Ugyanakkor Toury (2012) szerint „a produktumorientált vizsgálatoknak nincs semmi értelmük, ha nem foglalkoznak azokkal a kérdésekkel, hogy mely erők határozzák meg a célnyelvi szöveg által betöltendő funkciót, és hogy melyek azok a stratégiák, amelyeket a »helyes« termék létrehozásának normái

vezérelnek” (Tourey 2012: 6–7, saját fordítás). A fordítás mint termék értékelésének tehát figyelembe kell vennie a célnyelvi szöveg által betöltött funkciót és a fordítás folyamán alkalmazott stratégiákat, azaz a leíró fordítástudomány mindhárom megközelítésmódja, a termék-, folyamat- és funkcióközpontú, együtt, egymást kölcsönösen meghatározva van jelen minden értékelésben.

A fordítás mint produktum értékelésére alapvetően két módszer használatos, és itt jól látható a hasonlóság a szövegalkotások értékelésével. A holisztikus értékelés összbemérés alapján egy meglehetősen durva skálán helyezi el a vizsgált szövegeket: ez lehet három-, négy- vagy – az iskolai értékelésben hagyományosan alkalmazott – ötfokozatú skála. Például Tomás Conde (2012: 69) spanyol kutató produktumorientált vizsgálata négy egyszerű csoportba sorolta a fordításokat minőségük alapján: nagyon rossz: egy pont, rossz: kettő pont, jó: három pont és nagyon jó: négy pont.

Lesznyák Márta (2008) a holisztikus értékelést jól használható eljárásnak tartja nagymintás mérés során, valamint ha fejlődési tendenciák kimutatására használják, ugyanakkor nem gondolja alkalmasnak a fordítói kompetencia részletes jellemzésére. Az általa vizsgált fordításokat – korábbi kutatásokra hivatkozva – három szempont alapján, deskriptorok segítségével értékeli: ezek az összhatás, az információközvetítés és a célnyelvi megfogalmazás. Az értékelők közötti egyezés mértéke alapján megállapítja, hogy nem tartható fenn az az álláspont, „miszerint a fordítás – szubjektív jellege miatt – nem vagy csak nehezen lenne értékelhető” (Lesznyák 2008: 232).

Ugyanakkor egyértelmű tendenciának látszik a szakirodalomban, hogy a holisztikus értékelés mellett az analitikus értékelés módszereinek kidolgozását és alkalmazását is szorgalmazzák a kutatók. Analitikus értékelésen „az esetek többségében a fordított szöveg részletes *hibaelemzését* értjük” (Lesznyák 2004: 70, kiemelés az eredetiben). Conde (2012) viszont kutatásai alapján megállapítja, hogy „az analitikus rendszereket szélsőségesen individualista módon alkalmazzák, és úgy tűnik, hogy nincs egyetlen olyan modell sem, amelyet egységesen lehetne használni” (Conde 2012: 68, saját fordítás). Ugyanakkor a hibák mennyisége és a fordítás minősége összefüggéseinek feltárását célzó tanulmányában a szerző arra is rámutat, hogy az alaposan elvégzett elemzésen nyugvó minőségértékelés sokkal pontosabb képet ad a fordításról, mint a felületes hibajavítás, ahol a produktum értékelésének több aspektusa is hiányos, és az értékelés pontatlan, túl elnéző. Érdekes tény, hogy az általa vizsgált 88 értékelő közül 55 használt hibajavítást, míg 31 holisztikusan értékelte az összesen 12 fordítást, valamint két bíráló csak a kutató által mellékelt kérdőívet töltötte ki, de a

produktumokat nem értékelte egyénileg. A hibajavítás módszere és a feltárt hibák mennyisége alapján az analitikus értékelőket Conde (i. m. 71–73) öt kisebb és két fő csoportba sorolja. A csoportokat összevetve megállapítja, hogy azok az értékelők, akik a 700 szavas szövegben 10,7-nél kevesebb hibát javítottak, azaz nagyon elnézőek voltak, a legmagasabbra értékelték a fordítások minőségét (2,68). Ehhez és a kissé több hibát javítók csoportjához állt legközelebb a holisztikus módszerrel dolgozók értékítélete is (2,62). Az átlagos és afeletti mennyiségű hibát megállapítók három csoportja ehhez képest szigorúbban, de egymással szinte teljesen megegyező módon ítélte meg a fordítások minőségét, átlagosan 2,5, 2,5 és 2,4-es értékelést adva. A cikkből sajnos nem derül ki, hogy az analitikus értékelés eredményeit a kutató hogyan váltotta át a négyjegyű skála pontjaira, holott nagyon tanulságos lenne tudni, hogy a két rendszer hogyan feleltethető meg egymásnak.

A globális és hibatipológián alapuló értékelés közötti párhuzam megteremtésének igénye szinte minden fordításértékelésben megjelenik. Asztalos-Zsembery Eszter (2008) feltételezi és kutatásának tárgyává teszi, hogy léteznek olyan objektív mutatók, amelyek képesek erre. Az általa kidolgozott számítógépes program a javító által megjelölt és beazonosított hibatípusok és kiemelkedően jó megoldások megszámlálásával, súlyozásával és összegzésével maga állítja elő a végső értékelést, amely a hagyományos ötfokú skála szerinti besorolást eredményez. Ez az eljárás kiküszöböli a globális értékelésre jellemző szubjektivitást, az esetleges szimpátiát, és teret ad a pontosabb, számszerűsíthető, objektívabb értékelésnek. Ugyanakkor a szerző azt is megjegyzi, hogy a hagyományos módszerekkel dolgozó javítótanár tapasztalatának növekedése is azt eredményezi, hogy a két értékelés között egyre kisebb különbség mutatkozik.

Lesznyák Márta (2004, 2008) több helyen is foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy miképpen lehet kombinálni és kiegészíteni a holisztikus és analitikus értékelést új módszerekkel, mint amilyen például a pozitív értékelés. Ez a fajta eljárás a szakirodalomban először Christiane Nordnál (2005, [1991]) jelent meg. Nord (2005: 188–189) úgy gondolja, hogy sokkal pozitívabb a diákok számára, ha nem a hibákat számláló, hanem a jó megoldásokat jutalmazó módszerrel értékeljük a fordításokat. Ehhez az szükséges, hogy a javító szisztematikusan összeállítsa az adott forrásnyelvi szövegben fellelhető fordítási problémákat, melyeknek megoldása elvárható a kitűzött feladatban. Ez a lista adja ki a maximálisan elérhető 100 százalékot. A szerző a saját maga által használt rendszerben relevanciájuk szerint súlyozza a megoldásokat, például három pontot érnek a pragmatikai, kettőt a nyelvhasználati és egyet a nyelvi jellegű problémák. Az előzetes elvárásokon felüli jó teljesítmény pedig plusz pontokat

ér. Ugyanakkor működésében, konkrét példán illusztrálva nem látjuk ezt az értékelést, ezért gyakorlati megvalósíthatóságáról nincs információnk.

A fentebb idézett Lesznyák (2004, 2008) saját tapasztalati alapján már kritikusabb a pozitív értékeléssel. Előnyének látja, hogy pozitív számokban méri a teljesítményt, úgy funkcionál, mint egy teszt, azaz hogy nem igényli az egész szöveg részletes elemzését, ami jelentősen csökkenti a javításra fordított időt. A módszer kulcsa és egyben nehézsége szerinte a jól kiválasztott fordítási problémákban rejlik. Ugyanakkor megjegyeznénk, hogy még oktatási szituációban is nehéz előre megjósolni, hogy egy szöveg mely elemei jelentenek nehézséget egy tanulócsoporthoz számára. Továbbá Lesznyák (2008: 66) szerint olyan helyzet is elképzelhető, amikor a kiválasztott szövegegységek fordítása többé-kevésbé problémamentes, de az összbemutató mégis negatív. Mindezek mellett a szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy annak eldöntése, hogy egy probléma megoldása sikeres-e, főleg összetett probléma esetén, továbbra is szubjektív marad. Az értékelés validitásához szükség van arra, hogy „a kiválasztott kritériumokon nyújtott teljesítmény erősen korreláljon a hibák összpontszámával és a fordítás keltette összbemutatóval is” (Lesznyák 2004: 73).

Klaudy Kinga (1995) fontos aspektusra mutat rá tanulmányában, amikor arról ír, hogy a fordítóképzésben a tanárnak olyan értékelési módszereket és eszközöket kell alkalmaznia, mint a valós életben egy kiadvány szerkesztőjének, nyelvi lektorának vagy egy fordítóiroda szakmai vezetőjének, mivel az oktatásnak a munka világára kell felkészítenie a jövő fordítókat (vö. Sainz 1995; Ulrych 1995). A javításnak tehát azt a munkát kell feltárnia, amelyet el kell végezni a szövegen ahhoz, hogy az nyomtatásba kerülhessen. Klaudy ezért meg van győződve arról, hogy minden hibát javítani kell, nem csak a pedagógiai érdekeseket, és hogy a javított verziót rá kell vezetni a fordításra. A szerző a korrektúrára fordított időben látja az értékelés kulcsát is: „ha a szöveg átdolgozása tovább tart, mint a lefordítása, akkor rossz a fordítás” (Klaudy 1995: 202, saját fordítás).

Az Anderman–Rogers (1998) szerzőpáros a fordításoktató összetett szerepére hívja fel a figyelmet, mivel a tanár a megrendelő, neki kell megítélni a fordítás lehetséges hatását az olvasóra, valamint az ő „elsődleges és közvetlen kötelessége, hogy segítse a diákokat jelenlegi és jövőbeli teljesítményük javításában” (Anderman–Rogers 1998: 60, saját fordítás). Ennek megfelelően kettős szerep hárul rá: biztosítja és értékeli is a tanulást. A szerzők úgy vélik, hogy ezért nem lehet oktatási környezetben csak és kizárólag a fordítószakma funkcionális értékelési módszereit alkalmazni, és hogy a fordítás minőségének értékelése jó esetben nem a cél, hanem egy pedagógiai eszköz.

A fordítások mint produktumok értékelését szinte minden képzőintézményben kiegészítik egyéb módszerekkel, amelyek elsődlegesen a fordítás folyamatára világítanak rá, hogy a tanárok és vizsgáztatók átfogóbb képet kapjanak a jelöltek fordítási kompetenciájáról, az egyes kompetenciaelemek fejlettségéről. Erre használatosak például a fordítási naplók. „Ezeket részint a hangosan gondolkodó protokollok írott változatainak tekinthetjük, másrészt adott fordítási problémák tudatos elemzésének és kezelésének leírását tartalmazzák” (Lesznyák (2004: 74). Ulrych (1995) például arról számol be, hogy a „portfóliók olyan hatékony eszközök, melyek lehetővé teszik a diákok fejlődésének nyomon követését, [...] megmutatják az egyéni teljesítményt, és rávilágítanak a fordítási folyamat egyes lépéseire” (Ulrych 1995: 258, saját fordítás). A portfóliókkal történő munka további hozadéka, hogy szakmailag magabiztosabbá teszik a diákokat, akik valós munkakörülményeket tapasztalnak meg, és a piaci igényeknek megfelelő szövegeket hoznak létre. Egy másik módszer lehet speciális kérdőívek kitöltetése, amelyek rávilágíthatnak a diáknak a fordításról mint tevékenységről alkotott nézeteire, illetve feltárhatják a fordítás menetét, ami az egyes részkompetenciák működését mutathatja meg. Szintén a valós munkahelyzet szimulálása a célja a Zachar Viktor (2013) által bemutatott irányított fordítói projektmunkának is, amely az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének értékelési módszere. „A hallgatók a két félév során több projekt keretében fordítóként, lektorként, szuperlektorként, terminológusként és projektmenedzserként próbálhatják ki magukat” (Zachar 2013: 28). Végezetül az oktató a teljes folyamatot értékeli, amely még a fiktív számlaadást is magában foglalja. A szerző szerint nem egyszer előfordul, hogy a hallgatók ezzel a módszerrel valós fordítási projekteken vesznek részt. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy ezeket az alternatív eljárásokat csak formatív értékelésre lehet használni, egyedül a portfólió az, amely más típusú, például szummatív értékelésre is alkalmas.

A fordítások értékelését a fordítástudomány egyéb kutatási területei is felhasználhatják, illetve az értékelésben is gyakran jelennek meg a fordítástudomány más területeinek eredményei. A teljesség igénye nélkül idézzünk fel néhány példát! A Mona Baker nevéhez köthető korpusznyelvészeti megközelítést (Baker 1995) és a fordítási univerzálékat (Baker 1993) használja fel nem szaknyelvi angol-spanyol fordítások értékeléséhez a Rabadán–Labrador–Ramón (2009) szerzői csoport. A kutatók eredeti spanyol szövegekben, melyekhez egynyelvű korpuszokat használnak, és egy párhuzamos korpuszban vizsgálják egyes spanyol nyelvtani szerkezetek gyakoriságát, illetve a fordított spanyol szövegekben való előfordulásukat, és ennek alapján állapítják meg az eltéréseket. Az adott elemek megjelenési gyakorisága közötti különbségek oka lehet speciális fordítási norma, a forrásnyelv hatása (interferencia), a fordításra jellemző univerzálé vagy a fordító inkompetenciája (Rabadán–

Labrador–Ramón 2009: 310). A szerzők szerint az eltérések csoportosítása (túlzott, kevesebb, zéró és hasonló gyakoriságú használat) és számszerűsítése, valamint egyéb, közelebbről ugyan meg nem nevezett eszközök alkalmazása által objektívabbá lehetne tenni a fordítások értékelését. Erre különösen alkalmasnak tartják a nyelvtani elemek vizsgálatát. Saját fordításban idéznék az erre vonatkozó legfontosabb gondolatokat:

Egészen bizonyos, hogy más tényezők is vannak, melyeket figyelembe kell venni egy adott fordítás minőségének meghatározásakor, ha az elemzés bonyolultabb szintjeit választjuk. Ugyanakkor a fordítások értékelésére a legkézenfekvőbb, legobjektívabb és leginkább elfogadott kritériumoknak a nyelvi helyesség és elfogadhatóság tűnnek, melyek természetesen magukban foglalják a nyelvtani helyességet, valamint a szemantikai és pragmatikai megfelelést. (i. m. 324)

A fordítások oktatási környezetben történő értékelésekor nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az értékelés módszerei hogyan hatnak a diákokra, és hogy ennek milyen következményei lehetnek a fordításra. Ugyanis nemcsak a vizsgák, de az értékelések is visszahatnak a tanulási folyamatra, és bizonyos stratégiák alkalmazására ösztönözhetik a diákokat. Penelope Sewell (1996) is felveti azt a problémát, hogy például a fordítások holisztikus és ennél fogva gyakran szubjektívnek érzett értékelése azt eredményezheti, hogy a fordító szakos hallgatók biztonsági játékot játszanak, és igyekeznek a lehető legszöveghűbben fordítani. Ivanova (1998) úgy véli, hogy a diákok bizonytalanságának csökkentésére szükség van az értékelési kritériumok előzetes ismertetésére. Ez a kijelentés egy pedagógustól furcsának tűnhet, de tény, hogy a gyakorlatban eléggé ritka, hogy objektíven ellenőrizhető, részletes értékelési szempontokkal látnánk el előzetesen a diákokat akár eredeti, akár fordított szövegeik minőségének értékelésekor. Sainz (1994) pedig, ahogy már említettük, egyenesen a diákok jogának tartja, hogy az oktató minimalizálja az őket ért stresszt azzal, hogy a kurzusra és az értékelésre vonatkozó minden lehetséges információval már előzetesen ellátja őket.

Mindenesetre ha nagyobb mértékű tudatosságot várunk el diákjainktól, akkor magunknak is tisztáznunk kell elvárásainkat és szempontjainkat, és azokat meg kell osztanunk azokkal, akikkel a fejlesztő munkát végezzük. Erre láttunk már példát Dróth (2001a) fentebb említett vizsgálatában, és ide soroljuk Robin Edinának (2013b) egy friss kutatását is, amely egy egyetemi lektorálási szeminárium során vizsgálja a lektori kompetencia fejlődését. A részt vevő diákok a félév kezdetén egyértelmű és részletes értékelési kritériumokat kaptak, amelyeket szem előtt tartva dolgoztak saját fordításaikon, majd lektorként egymás fordításain, és ez nagyban javította saját fordítási teljesítményüket is, vagyis pozitívan hatott vissza a folyamatra és a produktumra egyaránt. „Tudatosabb nyelvhasználóból még tudatosabb nyelvhasználó lettem” – írta egy diák a kurzus végén, és a többi visszajelzés, értékelés is hasonló tartalmú

volt. Ennek alapján egyértelműnek tűnik, hogy jóval kompetensebbnek érzik magukat a diákok a megszerzett tudás és az ahhoz közvetlenül kapcsolódó gyakorlat birtokában.

Campbell (1998: 163–165) kifejezetten a fordítási kompetencia fejlődésének szempontjából vizsgálja a képző intézményekben általánosan zajló értékelést. A legkevésbé célravezetőnek azt a módszert tartja, amelyet pedig az oktatók előszeretettel használnak: a házi feladatként vagy órán végzett fordítási feladatok osztályozását. A szerző úgy látja, hogy ez a típusú értékelés elsősorban az oktatást és a tanárt szolgálja, nem eléggé megbízható és homlokzati vagy más szóval látszó validitás jellemzi. Campbell (1998) úgy gondolja, hogy a fordítási kompetenciából kiinduló értékelés ezzel szemben a diákot és a tanulást szolgálja, potenciálisan sokkal jobb a megbízhatósága és valóban a kompetenciát értékeli, azaz konstruktm validitás jellemzi. Mindebből azt a következtetést vonja le, hogy a két értékelési módszer együttes alkalmazása szolgálja leginkább a diákok érdekeit.

Colina (2009) az általa kidolgozott mérőeszköz tesztelésekor azt is vizsgálja, hogy a különböző háttérű értékelők között milyen különbségek tapasztalhatók. Eredményei azt mutatják, hogy a nyelvtanárok és a fordítók egyaránt alkalmasak lehetnek a feladatra, de a döntéskor elsődlegesen az értékelés célját kellene figyelembe venni. Így a nyelvtanárok jobb választásnak bizonyulnak formatív értékeléskor, ha visszajelzést is kell adni a diákoknak, illetve ha a fordítás folyamatára és a fordítóra, ezek fejlődésére kell reflektálni. Talán ez is az oka annak, hogy a tanárok több időt fordítanak az osztályzásra, és kissé magasabb pontszámokat adnak. Ugyanakkor a tapasztalt fordítók alkalmazása indokoltabb, ha csak a fordítás termékét kell értékelni, mivel ők hatékonyabbak ebben a helyzetben.

A fentebb ismertetett értékelési eljárások közül a jelen kutatás az analitikus módszert alkalmazza, mert ez ad legpontosabb képet egy képesség összetevőiről. Mivel magunk nem fordítóként, hanem tanárként értékelünk, egyébként is közelebb áll hozzánk az elemző, részleteket feltáró megközelítésmód. Az oktatás és a fejlesztés céljainak is ez az eljárás felel meg legjobban, és mivel önállóan alkalmazva is megbízható eredményeket ad, ezért számunkra egyértelmű választásnak bizonyult.

4.3 Értékelés és szövegválasztás

A fordítóképzés során használt szövegek kiválasztásához alapvetőnek tekinthetjük Nord (2005: 188) álláspontját, mely szerint a fordítandó szöveg nehézségének meg kell felelnie a hallgatók kompetenciájának (vö. Károly 2012). Úgy kell szöveget választani, hogy sem a célnyelvi, sem az átviteli kompetencia aktuális szintjét ne haladja meg a fordítási feladat, és csak ebben az esetben van értelme hibákról és értékelésről beszélni. Ezt ki kell egészítenünk azzal a

megjegyzéssel, hogy természetesen a diákok forrásnyelvi kompetenciáját sem hagyhatjuk figyelmen kívül, amennyiben idegen nyelvről fordítanak, hiszen szövegértés nélkül nincs fordítás.

Lesznyák Márta (2004) a produktumorientált mérésekről született írásában beszél arról, hogy az értékelés típusától függően kell megválasztani a forrásnyelvi szöveget. Szakirodalmi összegzésében felsorolja, hogy milyen kritériumokat kell szem előtt tartani a szövegválasztásnál. Elsőként említi a nyelvi szempontokat, amelyek közül kiemelkedő szerepe van a szövegszintnek, mert az döntően meghatározza az alacsonyabb nyelvi szinteket. Ugyanakkor az alsóbb szintek, mint a szintaxis vagy a lexika külön-külön is okozhatják, hogy a szöveget nehezebbnek vagy könnyebbnek ítéljük. A nehézség másik meghatározója, hogy milyen mélységű kulturális ismereteket igényel a megértés. A harmadik szempont a szöveg hossza, mivel sem a fordítás, sem a javítás szempontjából nem szerencsés „túlságosan hosszú” (Lesznyák 2004: 66) szövegek kiválasztása. Sajnos a szerző nem osztja meg a cikk olvasóival, hogy saját gyakorlati tapasztalata szerint mi az a szószám vagy leütésszám, amely már átlépi ezt a határt. Ehhez a szemponthoz köthető a negyedik, amely azt mondja, hogy mindig teljes szövegekkel kell dolgozni, hogy a fordítandó részlet szövegkörnyezete és az egész szöveg felépítése világos legyen. Végül az utolsó szempont szerint a fordítási feladatnak és a hozzá kapcsolódó fordítási utasításnak életszerűnek kell lennie. Maga a szerző teszi még hozzá a listához, hogy fel kell mérni, milyen háttértudás (általános és speciális szakmai ismeretek) szükséges a fordításhoz, illetve hogy ezzel összefüggésben mennyi háttérkutatót igényel a feladat megoldása.

Egyet tudunk érteni a szerzővel, amikor megjegyzi, hogy nehéz mindezeket a szempontokat szem előtt tartani a szövegek kiválasztásánál, illetve hogy sok esetben a tanár vagy vizsgáztató csak saját tapasztalatára hagyatkozhat, mivel nincsenek egyértelmű, kidolgozott szövegtipológiák, amelyek alapján adott szempontok szerint szintezni lehetne a szövegeket. Látható, hogy a szakirodalomban annak alapján történik a szövegek nehézségi besorolása, hogy a szerzők mit gondolnak a fordításról, annak céljáról és eljárásairól, illetve ezek alapján a fordítás oktatásáról. Baker (2004) szerint a lexikai átváltások a legkönnyebbek és a pragmatikai szintű döntések a legnehezebbek, ezért ő ennek alapján képzei el a szövegek besorolását. Hatim és Mason (1997) a szövegek nehézségi szintjének megállapítására retorikai szempontokat vesznek figyelembe, és azt mondják, hogy a bonyolultságot a szövegtípus határozza meg, ezen belül is elsősorban a szöveg struktúrája, a közlő szándékának tisztasága és az általa alkalmazott regiszter egységessége.

Egy gyakorló, nagy tapasztalattal rendelkező fordításoktató kollégánk, Sellei Iván szóbeli közlése szövegválasztási szempontjairól ugyanakkor azt mutatja, hogy más megfontolások is szerepet játszhatnak. Számára egy fordítókursus szövegeinek összeállításakor elsődleges, hogy a szövegek aktuálisak legyenek (10 évnél semmiképpen sem régebbiek), és igényességük, illetve tartalmuk miatt érdeklődést keltsenek benne és reményei szerint a diákokban is. Ez a szempont a motiváció és az attitűd fontosságára hívja fel a figyelmet, amelyet újabban főképp a sikeres tanulás kapcsán vizsgálnak, például a nyelvtanulásnál szerepe már be is igazolódott (Bárdos 2002), de amely nem hanyagolható el a teszteknel és a vizsgák szövegválasztásakor sem. Ahogy Sainz (1995) is írja, „egy vállalkozás sikerének csak 20%-át teszik ki a képességek, míg 80%-át az attitűd adja” (Sainz: 1995: 142, saját fordítás).

Jakobsen (1994) is a diákok motivációját tartja szem előtt, amikor melegen nevezi azokat a szövegeket, amelyek vagy valós kommunikációs igényt elégítenek ki, vagy nem készültek még el, vagy amelyekért egyes diákok vagy diákok csoportjai felelősek. A szerző tapasztalata szerint amikor a fordítás nem folyamatorientált és nem a szövegalkotás áll a középpontjában, akkor a szövegválasztás egyetlen szempontja a kellő nehézség, hogy megfelelő mennyiségű javítanivalót tartalmazzanak a fordítások. Ha azonban az oktatási szempontokat és a diákok motiválását egyaránt figyelembe vesszük, akkor egyet tudunk érteni a következő megjegyzéssel: „A szövegalkotási feladatoknak a diákok számára maximálisan relevánsnak és érdekesnek kell lenniük, miközben a tanmenet által megkövetelt nyelvi elemeket is tartalmazniuk kell” (Jakobsen 1994: 147, saját fordítás). Jakobsen (1994) szerint a szövegválasztás azért is kritikus, mert a diákok akkor tanulnak, ha érdekes számukra a szöveggel történő munka. Ezt a tényezőt magunk is fontosnak tartjuk, és vizsgálataink során sem fogunk megfeledkezni róla.

Szintén a már említett Sellei Iván szóbeli közlése hívja fel a figyelmet arra a triviálisnak tűnő szempontra, hogy anyanyelvi beszélő által írt, nem fordított szöveget kell választani. Fordított szövegek újabb fordítása ugyanis nagy rutint igényel, ahogy ezt a visszafordítások vizsgálatával igazolta a Makkos–Robin (2011, 2012, 2014) szerzőpáros. Főleg a képzés során lehet fontos az a további szempont, hogy a szöveg megformáltságát tekintve legyen egyértelmű, azaz a szerző kommunikációs szándéka világosan felismerhető legyen. A nem túl hosszú szöveget pedig kollégánk 1000 és 2000 leütés között határozta meg, amely elégséges ahhoz, hogy a pedagógiai szándék megvalósuljon. Mindezek után talán már egyértelmű, amit Dollerup (1994) le is ír, hogy autentikus szöveget kell választani, mely nem adaptált vagy

rövidített, legfőképpen azért, mert az ilyen szöveg tartalmaz „valós fordítási problémákat” (Dollerup 1994: 124, saját fordítás).

Szintén a szakfordítóképzés céljait szem előtt tartva ír a megfelelő szövegválasztásról Asztalos-Zsembery Eszter (2008). Tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy „a nem megfelelően választott hosszúságú és nehézségű szöveg lefordításával a hallgatókat félrevezethetjük (legyen az pozitív vagy negatív irányú), és nem reális képet alakítunk ki munkájukról” (Asztalos-Zsembery 2008: 71). Ő a hazai szakfordítóképzések zárthelyi dolgozatának hosszát 3000 leütésben határozza meg idegen nyelvről magyarra fordításkor, és 15000 leütésben a fordított irányban, amely terjedelem megállapodáson nyugszik. A valós fordítási feladatokra való felkészítés jegyében azonban az előbbieknél némileg hosszabb (3500 illetve 2000 leütésnyi) szövegeket is szoktak használni. A hosszúság mellett a szöveg összetettsége befolyásolja még jelentősen a fordításhoz szükséges időt. Ezért a kiválasztáskor és a nehézségi fok meghatározásakor további szempont az előre jelezhető grammatikai és lexikai műveletek és a „fordíthatatlansági tényezők” (i. m. 71) száma.

Végül kanyarodjunk vissza Lesznyák Mártának (2004: 68) ahhoz a megállapításához, hogy az értékelés típusa is befolyásolhatja a szövegválasztást. Diagnosztikus mérés esetében szerinte a legjobb lenne szövegsorozattal mérni a fordítási kompetenciát, mivel ezzel lehetne teljesen lefedni a megszerzett képességeket. Ugyanakkor ennek szakszerű összeállítását a szerző szerint is nagyban megnehezítené a szövegek besorolása.

Úgy gondoljuk, hogy a kutatásunk középpontjában álló szövegalkotási kompetencia egy jól körülhatárolható képesség, amelynek sajátosságai a párhuzamos szövegek vizsgálatával kimutathatóak. Mivel nem célunk a fordítási kompetencia egészének feltárása, ezért nem tartjuk szükségesnek egy annak különböző aspektusaira fókuszáló, speciális szövegsorozatra épülő teszt sor alkalmazását. Ráadásul a vizsgált csoport képességszintjét egy adott tanulási szakaszban kívánjuk felmérni, erre pedig az általunk választott módszert tartjuk megfelelőnek. A fordítás forrásnyelvi szövegeit részletesen A kutatás anyaga című fejezetben mutatjuk be.

4.4 Hibatípusok

Mielőtt a fordítási hibákról beszelnénk a fordítások minőségének megállapítása kapcsán, érdemes idézni Heltai Pált (2005), aki szerint eleve kérdéses, hogy „a hibaközpontú és ekvivalencia-központú szemlélet valóban a szöveg minőségét ragadja-e meg” (Heltai 2005: 47), de mint mondja, nehéz máshogyan megközelíteni a kérdést. Az alábbi hibatipológiát alapvetően az ő tanulmányai alapján állítottuk össze.

A fordítási hiba meghatározásához jól használható számunkra Wilss (1982: 201) definíciója, amely szerint a fordítási hiba a norma megsértése egy nyelvi szituációban, amit a hiányos nyelvi kompetencia vagy szövegértés okozhat, mely utóbbi szerinte a tárgyi tudás elégtelenségéből fakad. Funkcionalista szemléletmódot tükröz Nord (2005: 187) meghatározása, amely kifejezetten a fordító és a felhasználó szemszögéből és a fordítási utasítás, azaz a célnyelvi funkció teljesülése szempontjából láttatja a hibát. Eszerint az a fordítási hiba, ha a fordító eltér a szükséges – általa kiválasztott vagy inkább számára előírt – fordítási művelettől, illetve ha a felhasználó várakozása nem teljesül egy művelet kapcsán. Ez a meghatározás a szerző szerint kiválóan használható a fordítóképzésben, mivel a hallgatóktól nem várható el, hogy tökéletesen birtokában legyenek a forrásnyelvnek és a célnyelvnek, illetve az átviteli kompetenciának. Nord (2005) négy típusba sorolja a fordítási hibákat: pragmatikai, a hagyományokhoz köthető, nyelvi és szövegspecifikus, és ezek mindegyikét visszavezeti egy-egy kompetenciaelemhez.

Szintén a fordítóképzés inspirálta a Candance Séguinot (1989) által humanisztikusnak nevezett hibaértelmezést. A már jól ismert okok mellett, mint például a kompetencia nem megfelelő szintje, vagy hogy a fordító nem érti jól a forrásnyelvet vagy nem tudja megfelelően kezelni a célnyelvet, itt olyan magyarázatokat is kapunk, amelyek szerint a hibák „a fordítási folyamat melléktermékei, illetve normálisnak mondhatóak a fordítás tanulása során” (Séguinot, 1989: 80, saját fordítás). Ezekről azt állítja a szerző, hogy természetesek, ezért előre láthatóak és szinte elkerülhetetlenek. Séguinot tehát kognitív szempontokat érvényesít, és a fordítást elsősorban folyamatként szemléli, ami meghatározza a hibákhoz való viszonyát is. Kissé szarkasztikusan ugyanakkor azt is megjegyzi tanulmánya bevezetőjében, hogy különböző tesztek, vizsgák, minősítések stb. alkalmával „valószínűleg több pénzt költünk a hibák jelzésére és osztályozására, mint tanulmányozásukra és megszüntetésükre” (i. m. 73, saját fordítás).

A hibák típusba sorolásakor jól alkalmazható megkülönböztetés, ha beszélünk rendszeresen visszatérő, a kompetencia hiányából fakadó hibákról és a performancia tökéletlenségéből következő, egyszeri vagy eseti hibákról (Budai 2010: 141). Az első a nyelvi rendszer elégtelen ismeretéből fakad, ezért ezek a hibák mutatják igazán azokat a hiányosságokat, amelyeket az oktatás segíthet felszámolni. A kompetenciahibák, Heltai (2004: 421) összefoglalója alapján, kiterjednek a nyelvi kompetenciára, azaz a szabályok ismeretére, ami elsődlegesen a helyesírást jelenti, valamint a kommunikatív kompetencia további összetevőire, azaz a szövegalkotási, pragmatikai, szociokulturális és stratégiai kompetenciára. A performanciahibák elsődlegesen a szöveg alkotójának a feladathoz és a szöveghez való viszonyát, igényességét tükrözik, hiszen egy írásbeli szöveg esetében ezek gyakorlatilag mind

javíthatóak az írás végső fázisában. Természetesen az ilyen hibák abból is fakadhatnak, ha a szöveg készítője nem méri fel helyesen a feladat megoldáshoz szükséges időt. Ebbe a hibatípusba sorolnánk például a gépelési hibákat.

Heltai (2004: 422) ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy nem mindig ilyen könnyű elválasztani egymástól az előbbieken bemutatott két típust. Például találkozhatunk olyan kollokációkkal, amelyeket nem minősíthetünk egyértelmű normasértésnek, csak szokatlannak találhatjuk őket, és ebben az esetben rendkívül nehéz eldönteni, hogy a szóismeret korlátozottságából fakadó hibával állunk-e szemben, vagy pillanatnyi zavar okozta az egyedi megoldást. Ahogy Heltai megjegyzi, a lexikai és frazeológiai szabályok már korántsem olyan egyértelműek, mint a nyelvtani szabályok. A szabály és a norma között egyébként is érdemes különbséget tenni, és rá kell mutatni arra, hogy minél nagyobb egységei felé haladunk a nyelvnek, annál kevésbé beszélhetünk egységes és egyértelmű szabályokról, mert egyre inkább a normák és a szokások kerülnek előtérbe.

Fordítások esetében mindenképpen szólni kell az interferenciahibákról, amelyek a forrásnyelvi alakok célnyelvi lenyomatai. Itt is beszélhetünk egyszeri, alkalmi interferenciahibáról, de az is előfordulhat, hogy a forrásnyelv egy-egy jellegzetessége már annyira és oly gyakran kiszorítja a célnyelvi megfelelőt, hogy valamilyen típusú célnyelvi kompetencia hiányossága okozza a hibát. Heltai szerint egyes esetekben akár új normáról is beszélhetünk. Az interferenciahibákról részletesebben a következő fejezetben beszélünk.

A fordítási hibák további kategorizációját kínálja még Heltai (2005: 48) tanulmányorozata, amely beszél információs vagy tartalmi és megformálási hibákról, amelyekről ismételten azt mondja, hogy időnként átfedhetik egymást, vagy nehezen megkülönböztethetők egymástól. Véleményünk szerint hasonló megközelítést tükröz az a hibatipológia, amely különválasztja a fordítási és nyelvi hibákat egymástól. Waddington (2001: 314) ennek alapján 2 pontot von le, ha a hiba fordítási és a forrásnyelvi szöveg jelentésének átvitelét befolyásolja, és csak -1 ponttal bünteti a nyelvi hibákat. Pym (1992) elnevezésében ugyanezek a hibák bináris és nem bináris kategóriákba esnek, melyek esetében a nem bináris hibák az információs/fordítási hibák, míg a bináris hibák a megformálási/nyelvi vétségek. Pym szerint a bináris hibák jellemzőbbek a gyengébb diákokra. Az angol a *mistake* és *error* szavakkal jellemzi a kettő közötti különbséget (lásd még: House 1981; Kussmaul 1995; Hatim 2001).

Végezetül a nyilvánvaló és rejtett hibák szerinti csoportosításra is lehetőség van, (Heltai 2005: 50) ha a célnyelvi szöveg összevethető a forrásnyelvi szöveggel. A rejtett hibák közé tartozhatnak a disztribúciós eltérések, amelyek Klaudy (1987) terminusával kvázi-helyes

szövegeket eredményeznek, ezeknek feltárása azonban igen alapos szövegelemzést igényel, mivel a szókapcsolatok és szövegszerkesztési minták célnyelvi normákkal való összevetését igényli.

A hibák sajátos megközelítése olvasható Tourynál (2012: 38–46), aki alapvetően problémátípusokról beszél. A problémákat három csoportra osztva megkülönböztet a forrásnyelvi szövegben feltárható, potenciális problémákat (PROBLEM₁), a kész fordításra visszatekintve felfedezhető problémákat, amelyek már valamiképpen megoldódtak (PROBLEM₂), illetve a fordítási folyamat alatt aktuálisan felmerülő problémákat, amelyek a dokumentált folyamat áttekintése során válnak láthatóvá (PROBLEM₃). E három típusból a kész fordításban felismerhető problémát nevezhetjük fordítási hibának, hiszen a szerző okfejtése szerint maga a megszületett megoldás tekinthető problematikusnak. A folyamat vizsgálata természetesen még több információval szolgálhatna a megoldás módjáról, hogy hogyan jut el a fordító egy észlelt problémától a saját megoldásához, míg a kész fordításban beazonosított problémák annak a feltárását teszik lehetővé, hogy mi okoz nehézséget egy adott fordító számára.

Tomás Conde (2012: 68) az utóbbi évtized szakirodalmának áttekintése alapján állapítja meg, hogy a fordítási hiba meghatározása meglehetősen szerteágazó, de alapvetően a hiba természete – hogy miért szükséges kijavítani – és fontossága – hogy milyen mértékben befolyásolja a szöveg minőségét – alapján történik az értékelés. A hibaalapú értékelés ellen hozható fel, hogy nem fordít kellő figyelmet a hiba helyére, okára és következményére. Mindezek azt bizonyítják Conde szerint, hogy a kommunikációs helyzet és az üzenet sikeres átvitele háttérbe szorul a kontrasztív nyelvi szempontokhoz képest. Probléma még az értékelések közötti jelentős eltérés, amely a bírálók különböző szakmai hátterére vezethető vissza, illetve nincs egyértelmű iránymutatás abban a kérdésben sem, hogy mi az összefüggés a hibák mennyisége és a szöveg elfogadhatósága között.

Dróth Júlia (2001a) disszertációja világít rá még szembetűnőbben arra, hogy nemcsak a különböző értékelők, de az eltérő értékelési rendszerek is teljesen más eredményeket hozhatnak egyazon fordítás vizsgálata során. A szerző négy hazai fordítóképző intézmény hibajavítási rendszerét használva arra a meglepő eredményre jut, hogy ugyanazon fordítások hol elégtelent, hol pedig négyes osztályzatot kaptak a szempontok eltérő volta miatt. Ugyan Dróth is kidolgozott egy saját szempontrendszert a fordítások formatív értékelésére, (lásd fentebb) de annak gyakorlati tesztelésére nem került sor, így nem tudni, hogy más típusú mérések során mennyire érvényes és megbízható a mérőeszköz.

Nagyon fontos módszertani kérdést vet fel a hibatipológián belül a hibák súlyozása. Úgy tűnik számunkra, hogy ennek gyakorlati megvalósulásában talán még nagyobb a káosz, mivel a fordítás mint tevékenység megközelítése határozza meg elsősorban, hogy ki milyen típusú hibának tulajdonít kisebb vagy nagyobb jelentőséget. Az analitikus értékelésről írva Bárdos (2002) is megjegyzi, hogy „a súlyozás arányaiban általában nem szoktak egyetérteni a vizsgáztatók” (Bárdos 2002: 231). A probléma illusztrálására nézzünk meg néhány példát. Christiane Nord (2005) úgy véli, hogy a célnyelvi szöveg funkciója a legfontosabb tényező a hibák súlyosságának meghatározásában. Ennek megfelelően a szövegen kívüli, pragmatikai tényezőknek van elsőbbsége, „mivel azok irányítják a befogadók elvárásait, akik ezért néha tolerálják, sőt el is nézik a szövegen belüli normák kisebb-nagyobb megsértését” (Nord 2005: 189, saját fordítás). Nord azon a nézeten van, hogy mivel a nyelven belüli szövegalkotás során is a pragmatikai szempontok az elsődlegesek, ezért a hibáknak ez a súlyozása pozitív hatással lehet a hallgatók célnyelvi szövegalkotási stratégiájának megválasztására is. Nord szerint ugyanez igaz a szövegen belüli hibákra is, melyek fontossági sorrendjét is a „fordítás célja határozza meg. Ez a tartalom elsődlegességét jelenti a mondatszerkezettel szemben, illetve a szókincs primátusát a szupraszegmentális tényezőkhez képest” (i. m. 190). Nord is felveti ugyanakkor a képzésbe belépő diákok tudásszintjét és kompetenciáit, mivel a megfelelő követelményekkel szerinte kiküszöbölhetőek lehetnének például a nyelvtani és stilisztikai hibák.

Nord (2011) az előbbieket alapján a fordítási problémák felülről lefelé haladó rendszerét is kidolgozza. Eszerint legfelül a pragmatikai problémák állnak, amelyek a szituációk közötti eltérésekből fakadnak. Alattuk helyezkednek el a kultúrához és a szokásokhoz, hagyományhoz köthető problémák, majd még lejjebb a nyelvi problémák, legalul pedig az egyedi, speciális problémák, amelyek megoldási módja nem általánosítható. Végül Nord (2011) elkülöníti a fordítási problémákat a nehézségektől, mely utóbbiak forrása lehet a szöveg, a feladat, a fordító vagy az alkalmazott eszköz is. Osztályozásának a képzés szempontjából van különös jelentősége, mivel az egyes területekhez tartozó nehézségek kategorizálásával és variálásával lehet a fordítás nehézségét a diákok szintjéhez szabni.

Colina (2009) a súlyozásnak nagyon egyedi módját választja, amikor azt mondja, hogy a megrendelőnek előzetesen el kell döntenie és jeleznie kell, hogy a szöveg minőségének mely aspektusai fontosak számára, és a fordítónak, valamint a fordítás érkelőjének is ezt kell figyelembe venni. Szerinte ugyanis a minőség gyakran mást jelent a megrendelőnek, mint az értékelőnek. Az általa kidolgozott értékelési rendszer nem pontlevonással minősít, hanem deskriptorokat használ minden egyes vizsgált kategória esetén. Négy minősítés közül kell az

értékelőnek kiválasztania minden összetevő esetén a szövegre legjellemzőbbet. A tanulmányhoz mellékelt értékelőlapon látható, hogy alapesetben a négy kategória közül a legtöbb pontszám, 30 a célnyelvi megformálásra adható, 25–25 maximális pontszámot érhet a funkcionális és szövegszintű megfelelés és a nem szakmai tartalom, végül 20 pont adható a szakmai tartalom és terminológia elemre, hogy összesen 100 pont jöjjön ki. A célnyelvi megformálás alá tartoznak a nyelvtani és helyesírási hibák, valamint a célnyelvnek nem megfelelő, a forrásnyelvből átvitt szerkezetek, amelyek egyfajta harmadik nyelvet eredményeznek, és az olvashatóságot erősen megnehezíthetik. A funkcionális és szövegszintű megfelelés alatt azt értékelik, hogy a fordítás mennyire veszi figyelembe a célnyelvi szöveg célját, funkcióját, műfaját, stílusát, szerkezetét és közönségét, annak kulturális, nyelvi és egyéb igényeit. A nem szakmai tartalom összetevőiben az értékelő az eredeti szöveggel történő összevetés alapján vizsgálja az indokolatlan eltéréseket, kihagyásokat és betoldásokat, valamint az esetleges félreértéseket. Végezetül a szaknyelvi tartalom és terminológia kategóriához tartozik a szaknyelv és szakszókincs ismerete és helyes használata. Bár az elgondolás eredeti, mégsem tudjuk elképzelni, hogy bármely vizsgált összetevő esetében a megrendelő egy bizonyos színvonal alatti munkát elfogadna vagy jó néven venne, még akkor sem, ha ezt előzetesen így gondolja. Ennek a fajta súlyozásnak tehát megvannak a buktatói.

A jelen kutatásban a kompetencia hiányából fakadó hibákat és normasértéseket kívánjuk feltárni, a szövegelemzés során megközelítésünk pedig célnyelvi, azaz az anyanyelvi szövegalkotási kompetencia elégtelenségei okozta jelenségeket vizsgáljuk a fordításokban. Vizsgálatunk fókuszában a megformálási hibák állnak, mert ezek állíthatók párhuzamba az anyanyelvi szövegekben megállapított szövegalkotási problémákkal. Mivel a munkamódszernek köszönhetően nem végzünk szoros összehasonlítást a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg között, ezért az információs hibákat nem jelezzük külön. Nem teszünk megállapításokat a szövegek elfogadhatóságát illetően, szemléletünk nem minősítő, hanem kifejezetten leíró. A feltárt hibákat nem súlyozzuk, csak mennyiségüket állapítjuk meg, mivel ez éppen elegendő információt nyújt az adott szövegalkotási jellemző problematikusságára vonatkozóan.

4.5 Interferencia

Ahogy fentebb már láttuk, a fordítási hibák speciális típusát képviselik a fordított szövegekre jellemző, az interferenciára visszavezethető hibák. Gideon Toury (1995) nevéhez köthető az interferencia törvényének mint fordítási univerzálénak a megfogalmazása. E törvény szerint a forrásnyelvi szöveg felépítésére jellemző sajátosságokat a fordító átviheti a célnyelvi szövegre.

Az interferencia lehet pozitív és negatív is. Pozitív transzferről akkor beszélünk, ha a célnyelv gyakori tulajdonságai nagyobb valószínűséggel jelennek meg a fordításban. Negatív a transzfer, ha a fordításban eltérés tapasztalható a célnyelvi rendszerben kodifikált gyakorlattól. Toury megállapítja, hogy az interferencia befolyásának korlátozása különleges erőfeszítést kíván a fordítótól, ezért az átvitel mértéke többek között a fordító tapasztalatától is függ: minél gyakorlottabb a fordító, annál inkább ki tudja kerülni az interferencia hatását. Toury szerint (1995: 274–279) a forrásnyelvi interferencia a fordítás adekvátságának nélkülözhetetlen eleme, de szükséges az ellenőrzése oly mértékben, hogy a fordítás elfogadható is legyen.

A lexikai egyszerűsítés jelenségét vizsgálva Blum-Kulka és Levenston (1978) megállapítják, hogy a nyelvtanulók idegen nyelvi kommunikációjának kiindulópontja az anyanyelven való gondolkodás, amely azt eredményezi, hogy a nyelvtanulók szóról szóra fordítanak. Ezzel szemben a fordítók fokozatosan elhagyják ezt a módszert, és képesek az idegen nyelven gondolkodni, ezzel elkerülik, hogy a célnyelvi szöveg fordításízű (translationese) legyen. Englund Dimitrova (2005) hasonló megállapításra jut, amikor a szó szerinti fordítást nyelvtani fordításnak nevezi, és a következőképpen határozza meg: „[...] olyan célnyelvi fragmentum, amely strukturálisan és szemantikailag a forrásnyelvi fragmentumot követi, miközben betartja a célnyelv nyelvtani előírásait” (Englund Dimitrova 2005: 53, saját fordítás). Ez a fordítási módszer szintén jelentős interferenciát eredményezhet, ha nem megfelelően alkalmazzák.

Marisa Presas (2000: 26) a kétnyelvű kompetenciát hasonlítja össze a fordítási kompetenciával, és „hipnotikus erő”-nek nevezi azt a hatást, amelyet az idegen nyelvi szöveg gyakorol a fordítóra még a direkt fordítás során is. Véleménye szerint ez a két nyelv lexikai elemei között fellépő asszociációnak köszönhető, melynek következtében a fordító nem szán kellő figyelmet a szavak mentális tartalmára, illetve helytelen receptív eljárásokat követ. A szerző szorgalmazza a jelenség pszicholingvisztikai szempontú vizsgálatát. Az interferencia ellenőrzése szerinte a következő lépések sorozatával érhető el. Először az átviteli kompetencia elsajátítását kell elősegíteni úgy, hogy specializálni kell a két nyelvre vonatkozó kommunikatív kompetenciát (írásban és szóban, recepciót és produkciót). Majd át kell strukturálni és ki kell szélesíteni a kódváltási módszereket és a kétnyelvű memóriát, végül pedig ezeket a mechanizmusokat integrálni kell a fordítás folyamatába.

Heltai (2009) a fordító kétnyelvű beszédmódja kapcsán tér ki arra, hogy hogyan történik az egyik nyelven bejövő input átalakítása a másik nyelvre. Mivel a fordító nem saját gondolatait fogalmazza meg egy másik nyelven, mint a kétnyelvű beszélő, ezért „a makroszintű tervezést jelentős részben készen kapja, míg mikroszintű tervezését a bejövő input nyelvi

jellemzői befolyásolják” (Heltai 2009: 26). Ez természetes módon vezethet interferenciához, azaz a felszíni elemek célnyelvi átviteléhez a kevésbé gyakorlott fordítók esetében. Szintén Heltai (2014: 84 [2002]) írja másutt, hogy empirikus kutatásai alapján úgy látja, sokszor nagyobb az interferencia azokban a fordításokban, amelyek időkorlát nélkül készülnek. Az általa vizsgált kidolgozott fordításokból (angol–magyar irányban) ugyanis sokszor eltűntek azok az elemek, általában kiegészítések, amelyek a szöveg természetes gördülékenységét és jobb érthetőségét biztosították, és a fordítók jobban ragaszkodtak az eredeti szöveg megfogalmazásaihoz.

Vizsgálatunk során külön figyelmet kívánunk szentelni az interferencia jelenségének, és célunk annak megállapítása is, hogy a fordító szakos hallgatók munkáiban milyen mértékben érhető tetten.

4.6 Az analitikus értékelés gyakorlati példái

Saját analitikus értékelési rendszerünk kidolgozásához szükségesnek tartjuk áttekinteni, hogy a szakirodalomban milyen tipológiák és rendszerek alkalmazásáról számolnak be a kutatók oktatási környezetben, illetve nem professzionális fordítók, elsősorban fordító szakos hallgatók produktumainak értékelésekor. Itt több, korábban már említett vizsgálat módszereit szeretnénk részletesen bemutatni.

Cay Dollerup (1994) saját értékelési rendszeréről számol be, amelyet három módszer egyedi kombinációja alkot. A diákok fordításainak klasszikus tanári javítása és a fordítások órai megbeszélése mellett hosszú évek alatt fejlesztett ki egy értékelőlapot, amely a dán-angol irányú fordítások tipikus hibáit csoportosítva, összesen 42 pontban tartalmazza. Hét fő kategóriája a következő: szöveg, helyesírás, központosítás, szavak/szóismeret, mondatlan/nyelvtan, kifejezés és egyéb megjegyzések. A teljesség igénye nélkül néhány példával illusztráljuk, hogy az egyes területek milyen konkrét problémákból állnak. A szöveghez tartozik például a kihagyás és hozzáadás; a helyesíráshoz a nagy kezdőbetűk használata vagy az összetett szavak írásmódja; a központosításhoz a különféle összetett mondatok és egyéb problémák; a szavakhoz az egyes és többes szám, a nem, a hamis barátok vagy a szabálytalan igék. A mondatlan/nyelvtan csoporthoz az egyeztetések, prepozíciók, határozószók vagy igeidők; a kifejezéshez a mondat szerkezet, a szórend, a pontosság vagy a stílus (Dollerup 1994: 128). Dollerup minden egyes fordítási feladat után ezeken a lapokon egy ötös skálán értékeli minden diáknak az általa elkövetett hibákat annak alapján, hogy az adott fordításban az elméletileg elkövethető hibák mennyiségéhez képest az adott diák mennyi hibát vétett. Tehát nem számszerűsíti a hibákat, hanem mintegy osztályozza az adott

hibatípusban nyújtott eredményt. A szerző szerint így egy szemeszter vagy hosszabb képzési időszak végére minden diák számára kirajzolódik, mely területek az erősségei és gyengéi. Mint látható, ez az értékelőlap kombinálja a szubjektív és objektív értékelést, mivel analitikus, de nem egyértelműen hibaszámláló rendszerre épül. A szerző maga is beismeri, hogy a fordításokban nem tud minden hibát mindig megtalálni és kijavítani, még a tanulmányba bekerült rövid fordítás mintajavításában is megjelöl három hibát, amelyeket eredetileg nem vett észre és így nem is javított. Úgy véljük, hogy a kissé felületes javítás és az erre épülő, a szubjektivitást sem nélkülöző értékelés együtt sem tud pontos képet adni a diákok valós teljesítményéről, és mindezek túl nagyon időigényes eljárásnak is tűnik. Pozitívuma viszont, hogy az értékelőlapot és a javítás során használt szimbólumokat és jelentésüket a diákok előzetesen megismerik, kézbe kapják már a félév elején az oktató utasításaival, tanácsaival és az összes fordítandó szöveggel együtt, tehát a hallgatók minden információval rendelkeznek az elvárásokat illetően.

Adelina Ivanova (1998: 104) tanulmányában leírja, hogy a bolgár Szófiai Ohridi Szent Kelemen Egyetemen milyen egységes értékelési rendszert használnak, amelyről a diákok is előzetes tájékoztatást kapnak. A fordítások értékelése a következő pontlevonásokkal történik: szerencsétlen szóválasztás: -0,1; rossz szóválasztás: -0,25; nyelvtani hiba: -0,5; az egész szöveg stilisztikai helyénvalósága: +/-0,5. Az értékelés során plusz pontokat is lehet szerezni a szöveg szintjét szem előtt tartó, jó megoldásokért. Ugyanitt a vizsgákat a bírálók csoportosan értékelik, és a vizsgaszövegnek csak egy kis részletében tárják fel a tipikus hibákat, valamint minden elfogadható megoldást figyelembe vesznek. Ezek az eljárások azt mutatják, hogy az oktatók/értékelők igyekeznek kizárni a szubjektivitást, és az alacsony hibapontokkal némileg csökkenteni a hallgatók frusztráltságát. Ugyanakkor nagyon kevés hibakategóriával dolgoznak, amelyek számunkra nem tűnnek elégségesnek, hiszen a szókincs, a nyelvtan és a stílus nem tudja lefedni a szöveg minden jellegzetességét.

Tomás Conde (2012) középszintű nyelvtudással rendelkező spanyol nyelvtanulók angol-spanyol fordításait értékeltette különböző bírálói csoportokkal. Az analitikus értékeléseket összehasonlítva azt találta, hogy a hibatípusok között vannak, amelyek megállapítása sokkal gyakoribb, míg ezzel szemben vannak olyanok is, amelyeknél kevés egyezést lehet találni a bírálók között. Az eltéréseket a szerző azzal magyarázza, hogy az egyes bírálók különféleképpen értelmezik az értékelést, hogy milyen hibák javítását tartják fontosnak. A feladatuk ugyanis az volt, hogy „értékeljék / javítsák / korrektúrázzák / szerkesszék / nézzék át” (Conde 2012: 69) meggyőződésük és meglátásuk szerint a kapott fordításokat. Ennek alapján a leggyakrabban javított hibák az eltérő értelmezés, a terminológia, a szóhasználat, a

gépelés és a szintaxis körébe tartoznak. Ezzel szemben minimális egyezés tapasztalható a központosítás, a formázás, a tulajdonnevek, a világosság és a kohézió területén. Bár nem tartozik a legkritikábban javított típusok közé, Conde itt említi még az alapvetően a stílust és pontosságot lefedő helyénvalóságot (appropriateness) is, mint olyan hibakategóriát, amely esetében annak ellenére alacsony az egyezés a bírálók között, hogy a szöveg minőségének fontos összetevője. Érdekes felvetés még a szerző részéről az is, hogy a nem javított hibák esetében esetleg maguk az értékelők is bizonytalanok, és nem tudják a helyes verziót (tulajdonnevek), vagy nem tartják fontosnak a javításukat (központosítás és formátum), míg a gyakran javított hibák többsége jól látható és könnyen orvosolható (i. m. 77).

Asztalos-Zsembery (2008) számítógépes program segítségével értékeli a szakfordítóképzésben részt vevő hallgatók fordításait. Három tág hibakategóriával dolgozik, melyek elnevezései a következők: strukturális vagy mechanikai, formai és egyéb. A strukturális/mechanikai hibák közé tartoznak a nyelvi, lexikai, szintaktikai és központosítási hibák, melyek közül a nyelvi és lexikai hibáknak van még ismétlődő és súlyos típusa is, míg a szintaktikai hibáknak súlyos változata. A központosítási hibák a szerző szerint azért sorolandóak egy kategóriába a többiekkel, mivel azok – különösen a helytelenül elhelyezett vesszők – alapjaiban rontják az érthetőséget. A formai hibák az egész szöveget érintik, és közöttük találjuk a helyesírási hibákat, a hiányzó kifejezéseket, mondatrészeket és mondatokat, szórendi és szövegrendezési hibákat és az értelmezhetetlen szövegrészeket. Végül az egyéb kategóriába tartozik mindaz, ami nem fér bele az első kettőbe, például a félrefordítás, amely a helytelen feldolgozásból fakad, a szakterület vagy a kultúra hiányos ismeretéből eredeztethető hibák, vagy a műfaji, stilisztikai eltérések. A rendszer úgy működik, hogy a javító tanár megállapítja a hibák típusát, a program pedig súlyozza és összegzi őket. A diák végezetül kap egy statisztikát is, amely feltünteti az összes hibatípusát szám szerint, a kiemelkedően jó megoldásokért kapott plusz pontjait, az ezekből kalkulált pontszámait, valamint az összbemutatóra kapott pontokat. Ez utóbbit is a program számítja ki az analitikus értékelés alapján. Mindezeket összeadva a program ad végső érdemjegyet is annak megfelelően, hogy a maximális 100 ponthoz képest mennyit érdemelt ki a fordítás.

Sajnos a tanulmányból nem tudjuk meg, hogy milyen elvek alapján történik a hibák súlyozása és az összbemutató kiszámítása. Az látható, hogy a szöveget nagyon alaposan elő kell készíteni, hogy az összbemutató 20%-os része mellett fennmaradó 80%, azaz 80 pont lefedje a szövegben előforduló fordítási problémákat. Ennek gyakorlati kivitelezését sem tárja fel a kutatás leírása. A fordítások értékelésének eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy az SZTI

vizsgált szakfordítói számára a legtöbb problémát a „helyes szórend, a megfelelő kollokációs párok megtalálása és a helyesírás” okozza (i. m. 73).

Károly Adrienn (2012) egy európai uniós szakszöveg angolról magyarra fordításában vizsgálja a lexikai, szintaktikai és szövegszintű hibákat. A résztvevők angol szakos hallgatók, szám szerint tízen, akiknek tanulmányai speciális uniós fordítási modult is tartalmaznak. Az elkészült fordításokat Károly (2012) a hivatalos fordítással veti össze. Eredményei azt mutatják, hogy a lexikai hibák egy része a speciális terminológia ismeretének hiányából fakad, ezen felül pedig még nagy számban fordulnak elő többjelentésű szavakat érintő és kollokációs hibák is. A szintaktikai természetű hibákat gyakran a forrásnyelvi szöveg bonyolult szerkezeteinek pontatlan átültetései vagy félreértései okozzák, de hangsúlyeltolódásra is van példa. Végül a szövegszintű hibák közül kiemelkednek a grammatikai és lexikai kohéziós elemek hibái, elsősorban a névmási utalások és kötőszók félreértései vagy pontatlan fordításai. Károly (2012) azt is vizsgálja, hogy az elkövetett hibák a fordítási kompetenciának a PACTE-csoport (2011) által megállapított alkompetenciái közül melyek hiányosságaira vezethetők vissza. Következtetéseit a diákokkal végzett retrospektív interjúk alapján vonja le. Úgy látja, hogy a nyelvi választásokat nagymértékben nyelven kívüli tényezők befolyásolják, mint „a háttérismeret, a fordítást segítő eszközök és kognitív-affektív tényezők” (Károly 2012: 44, saját fordítás). Ezért Károly (2012) szerint az oktatás során tanácsos lenne nagyobb gondot fordítani a hallgatók tanulási stratégiáinak fejlesztésére.

Bár nem oktatási célú és kontextusú a következő módszer, Robin Edina (2014) sikerrel használja azt fordító szakos hallgatók teljesítményének minősítésére. Arthern (1987: 21–22) – akinek eljárására építi Robin saját vizsgálatát – is analitikus értékelésre alapozza a lektorálások színvonalának számszerűsítését. Az értékelés érdekessége, hogy a szerző a hibák súlyozását is beépíti képletébe, amely alapján kalkulálja a lektor által elvégzett munkát. A képlet a következőképpen alakul: $S = X + F/2 + U/3$, ahol S a pontszámot jelöli, X a nem javított vagy a lektor által bevezetett érdemi hibákat, F az ugyanilyen típusú formális hibákat, U pedig a szükségtelen módosításokat. Minél alacsonyabb a végső pontszám (S), annál jobb munkát végzett a lektor. Ennek alapján jól látható, hogy a formális hibák csak a felét érik az érdemi hibáknak, míg a szükségtelen módosítások csak a harmadát. Ugyanakkor a szerző a későbbiekben (Arthern 1991) egyszerűsített a formulán, és a képletet $S = X + F$ -re módosította. Megállapítása szerint az így kapott eredményei lényegében nem változtak a korábbiakhoz képest. Ez azt mutatja, hogy a súlyozás döntő módon nem befolyásolja az értékelést, viszont, tennénk hozzá, nagy egyedi eltéréseket eredményezhet, mivel a hibák súlyának megállapítása óhatatlanul szubjektív. Robin (2014) – ahogy már fentebb említettük – fordító szakos hallgatók

lektorálási gyakorlatának értékeléséhez használja fel Arthern (1987) képletét, és úgy módosítja, hogy hozzáad még egy hibakategóriát, mégpedig a szöveg olvashatóságát befolyásoló hibákat. Az általa felállított képlet szerint $X=T+O/2+F/3+N/4$, ahol X az eredményt, T a nem javított és bevezetett tartalmi hibákat, O az olvashatósági hibákat, F a formális hibákat és N a nem szükséges beavatkozásokat jelenti. A Robin (2014) által alkalmazott számítási mód helytállóságát jelzi, hogy az értékelés eredményei egybevágóak az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke által szervezett szaklektori vizsgák minősítésének eredményeivel, ahogy erre a szerző előadásában rámutat. Az analitikus, hibaszámláló módszer tehát a lektor munkájának értékelésére is alkalmas.

Az eddig bemutatott módszerek mind azt bizonyítják, hogy az analitikus értékelési eljárások nagyon rugalmasan alkalmazhatóak a legkülönbözőbb hibakategóriák és hibacsoportok mellett annak megfelelően, hogy az értékelőt milyen cél vezérli. Mi is pontosan emiatt választjuk ezt a módszert, és így lehetségesnek tartjuk annak megvalósítását, hogy az anyanyelvi szövegalkotás értékelésének kategóriáit átvigyük a fordított szövegek értékelésére is.

IV. ÖSSZEHASONLÍTHATÓ SZÖVEGEK

1. AZ ELŐZETES VIZSGÁLAT

1.1. Az előzetes vizsgálat bemutatása

A doktori disszertáció nagymintás empirikus kutatását megelőzően egy előzetes vizsgálatra került sor annak érdekében, hogy az eredmények tükrében kialakíthassuk a végső értékelési rendszert, tisztázzuk és – a kezelhetőséget és a gyakorlati alkalmazhatóságot szem előtt tartva – csökkenthessük az értékelés alapjául szolgáló hibakategóriákat és hibacsoportokat. A kutatásban 18 fordító és tolmács szakos egyetemi hallgatónak egy anyanyelvi fogalmazását és egy angolról magyarra fordított szövegét vizsgáltuk.²³ A két írásmű tartalmilag összefüggött: a fordítás témája, a vezetékek nélküli internet fontossága a szállodákban az üzletemberek számára, indukálta a fogalmazás témáját. A diákoknak a fordítások elkészítése után arról kellett írniuk, hogy milyen módon szövik át munkájukat és magánéletüket az új információs és kommunikációs technológiák; így a 382 szavas cikk fordítása mellett egy maximum egy gépelt oldal terjedelmű anyanyelvi szöveg létrehozása volt még része a feladatnak. A forrásnyelvi szöveg középszintű nyelvtudással rendelkezők számára jól érthető volt, műfaját tekintve pedig újságcikk, amelyben ennek megfelelően „a tény- és véleményközlő részek egymásra épülnek és kiegészítik egymást” (Maczák 2004: 114). Az írásmű témájánál fogva az informatika és a szállodaipar szakszókincsét használta, de inkább ismeretterjesztő, semmint szaknyelvi szövegnek volt tekinthető. A véleménykifejtő jellegű anyanyelvi fogalmazások, amelyek részben hasonló szókinccsel dolgoztak, jól párba állíthatók voltak a fordításokkal.

A két szöveg hibaelemzése során alakultak ki a hibakategóriák, amelyeket azután nagyobb csoportokba soroltunk. Az így létrejött, alapvetően a fogalmazások értékelésén nyugvó rendszert az alábbi táblázat mutatja.

Hibacsoportok (fogalmazások)	Hibatípusok (30)
Szerkesztés (8)	
	hiányzó cím
	terjedelem (túl rövid vagy hosszú)
	bevezetés (hiányzik, rövid)
	befejezés (hiányzik, rövid)
	aránytalan bekezdések
	mondattagolás (túl hosszú vagy rövid)

²³ Mascull, B. 2008. Market Leader. Intermediate Business English Teacher's Resource Book. Pearson Longman. 134.

	elkalandozás
	nem logikus gondolatmenet
Nyelvhasználat (6)	
	szóismétlés
	nem megfelelő szóhasználat
	helytelen szókapcsolat
	hiányos szerkezet, mondat
	stílustörés
	nyelvhelyességi hiba
Konnexitás (6)	
	névelő (helytelen, hiányzó, felesleges)
	utalás (helytelen, hiányzó toldalék, névmás,)
	utalás (helytelen, hiányzó határozószó, kötőszó)
	kötőszó (helytelen, hiányzó, felesleges)
	egyeztetés (szám/személy, igemód, igeidő, vonzat)
	szórend
Helyesírás (7)	
	egybeírás-különírás
	tulajdonnév
	kis és nagy kezdőbetű
	idegen szó
	vessző
	egyéb központosítás
	egyéb
Utószerkesztés (3)	
	gépelés
	tisztázás
	formázás (sorkizárás, bekezdések)

4. táblázat

Fogalmazások hibacsoportjai és hibatípusai

A fordítások értékelésénél a táblázatot kiegészítette még egy hibacsoport, amelyet professzionálisnak nevezünk. Ide azokat a hibákat soroltuk, amelyek a fordító speciális tudásának hiányosságaiból fakadtak, illetve amelyekről úgy gondoltuk, hogy csak a forrásnyelvi szöveg ismeretében és a két szöveg szoros összevetésével megállapíthatóak. Ezek közül jelentőségüket tekintve kiemelkednek az információs hibák, amikor a fordító ténylegesen félrefordítja az adott szövegrészletet, azaz más értelmezést ad a szövegnek. Emellett ebbe a kategóriába soroltuk még a szakszavak fordítása során vétett hibákat és az idegen szavak kezeléséhez kapcsolódó problémákat.

Hibacsoport (csak fordítások)	Hibatípusok (3)
--------------------------------------	------------------------

Professzionális (3)	
	információs
	szakszókincs
	idegen szavak

5. táblázat

Fordítások hibacsoportja és hibatípusai

Így összességében egy 33 hibafajtából és hat hibacsoportból álló rendszer jött létre, amely a két szöveg részletes elemzését tette lehetővé. Minden anyanyelvi fogalmazást az első táblázat kategóriái alapján értékeltünk, a fordítások esetén pedig ezeket még kiegészítettük az utolsó, professzionális hibacsoporttal. Az elemzések során azonban hamarosan kiderült, hogy a fogalmazási hibacsoportokból sem használható mindegyik a fordítások értékelésére, mint ahogy a professzionális hibacsoport is csak a fordítások esetében értelmezhető. Az anyanyelvi szövegalkotás klasszikus szerkesztési kategóriái ugyanis nagyrészt alkalmatlanok a fordítások minősítésére, mivel ezek az írások nem önálló szövegalkotás eredményeképpen jöttek létre. Ez végül a kialakult eredményekben is jól tükröződött, amint azt a későbbiekben majd látni fogjuk.

A hibatípusok hatása között nem tettünk különbséget, azaz ahogy korábban már jeleztük, a hibákat nem súlyoztuk, mivel a szakirodalom nem támasztja alá ennek szükségességét, illetve módjára nézve sem ad egyértelmű támpontot. Véleményünk szerint minden szövegalkotási hiba a szöveg minőségének romlásához vezet, és típusától függetlenül hat a befogadóra, ráadásul különböző befogadók különféleképpen is értékelhetik az egyes hibák súlyát, tehát a szubjektív ítéletek és véleménykülönbségek elkerülhetetlenek lennének. Természetesen helye lehet a hibák súlyozásának akkor, ha például egy oktatási folyamat végén speciális célú és tartalmú számonkérésről vagy értékelésről van szó.

Az elemzés tartalmazta az egyes szövegek szószámainak megállapítását is, ami alkalmas arra, hogy kiszámolhassuk a szövegek hibaarányát. A hibaarány azt mutatja, hogy milyen gyakoriak a hibák egy szövegben. Például ha egy 200 szavas szövegben 20 hiba fordult elő, akkor annak hibaaránya 10 lett, azaz minden tízedik szóra esett egy hiba. Ugyanazon hallhatók anyanyelvi fogalmazásainak és fordításainak hibaarányát összevetve azt is megkaptuk, hogy a két teljesítmény, a fogalmazási és fordítási hogyan viszonyult egymáshoz a hibák számát tekintve. Ha a két hibaarányt egymásra vetítjük, olyan számot kapunk, amely érzékletesen szemlélteti a két írás szövegalkotási minősége közötti eltérést. Ha az előbbi példánál maradunk, és feltételezzük, hogy ugyanannak a személynek a fordított szövege 250 szót tartalmaz és 25 hibát, akkor a hibaarányok egymáshoz viszonyított értéke (10/10) 1 lesz. Ez azt mutatja, hogy az adott fordító a hibákat tekintve ugyanolyan színvonalú szöveget képes létrehozni önálló

szövegalkotás és fordítás eredményeképpen. Ha ez a szám 1 fölé megy – például ha a 250 szavas fordítás 30 hibát tartalmaz, az 8.3-es hibaarányt eredményez, vagyis körülbelül minden nyolcadik szóra esik egy hiba, ami 1.2-es hibaarányátlagot ad ki ($10/8.3$) –, az azt mutatja, hogy a fordítás minősége némiképp elmarad az önálló szövegalkotás minőségétől.

Végezetül az előzetes vizsgálat megmutatta azt is, hogy milyen párhuzamosságok és eltérések tapasztalhatók az összehasonlítható szövegek között egyénileg és a csoport szintjén is, illetve hogy melyek a legjellemzőbb hibatípusok, amelyeket érdemes a nagyobb mintán is vizsgálni. Az elemzést egy értékelő, a jelen disszertáció szerzője több alkalommal végezte el, ami biztosította a megbízhatóságot és a művelet pontosságát.

1.2 Az előzetes vizsgálat eredményei és a nagymintás kutatásra gyakorolt hatásai

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy egyértelműen kimutathatók összefüggések az anyanyelvi és a fordított szövegek között. Ezt egy Pearson-féle statisztikai vizsgálat számszerűen is megerősítette, mely szerint közepes erősségű, de nem szignifikáns kapcsolat áll fenn a két szövegtípus összesített hibaszámai között ($r(16) = 0,45$; $p = 0,06$). Mivel ez egy előzetes kutatás volt kis elemszámmal ($N=18$), nem volt elvárható a szignifikáns korreláció megállapítása, viszont nagyon biztatónak ígérkezett a szignifikanciához közeli eredmény, vagyis a hatás mértéke az elvárásainknak megfelelően alakult. A korrelációelemzés tehát nyilvánvalóvá tette számunkra, hogy mindenképpen érdemes alaposabban feltárni a két szövegtípus közötti viszonyt a későbbi vizsgálat során.

Az előzetes kutatás további fontos hozadéka, hogy ennek alapján lehetővé válik az elsődlegesen megállapított hibakategóriák és hibacsoportok számának csökkentése és átrendezése, ami elvezet a két szövegtípus tényleges összehasonlíthatóságához, és a gyakorlatban is jobban kezelhetővé és átláthatóvá teszi az elemzéseket és az eredményeket. Egyértelművé vált például, ahogy azt a korábbiakban már említettük, hogy szerkezeti hibák a fordításokban szinte egyáltalán nem fordultak elő (1,1%), tehát ezek alapján nem lehet összevetni a két korpuszt. Mivel a fordítók a már egyszer, a szerző által megszerkesztett forrásnyelvi szöveg struktúráját és logikai menetét követik, egyedül a mondattagolás az a terület, ahol a fordító egyéni döntése alapján változhatnak a tagmondatok és mondatok határai. Ezt a hibatípust ezért megtartjuk, de a nagymintás elemzés során egy másik csoportba soroljuk.

A szerkesztési hibákról itt még érdemes annyit megjegyeznünk, hogy az összes fogalmazási hiba 10,3%-a esett ebbe a kategóriába, amely szám arányaiban nagyon kicsi, vagyis azt mindenképpen megállapíthatjuk, hogy a vizsgált fogalmazásokban a szerkezeti hibák eltörpültek az egyéb szövegalkotási hibák mellett. A leggyakrabban előforduló típus a cím

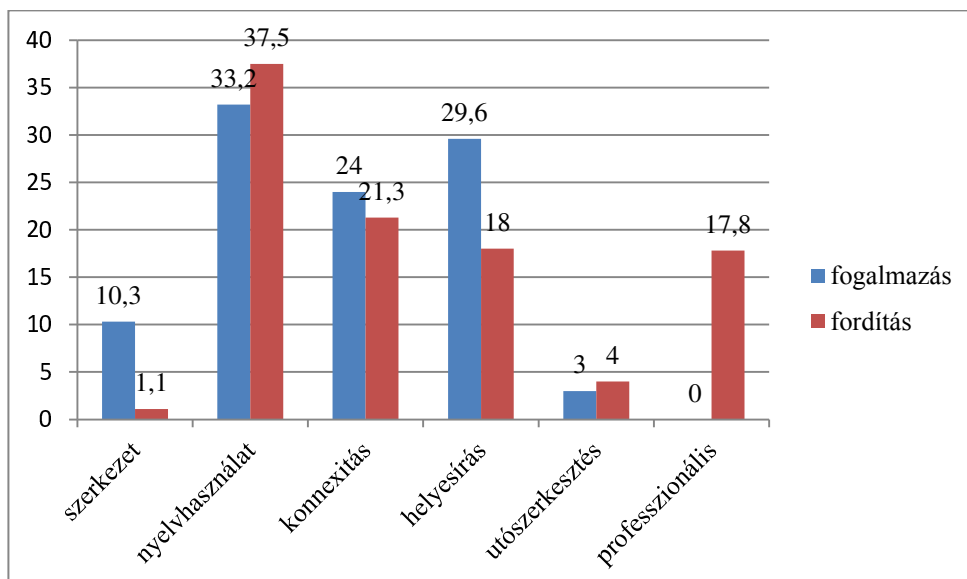
hiánya volt: a 18 anyanyelvi fogalmazás felének adtak csak címet a hallgatók. A mondattagolási hibák száma öt fogalmazásban összesen hét volt, míg a tárgyalás bekezdéseinek aránytalansága egy-egy hibát eredményezett hét fogalmazásban, ami az írásművek 39%-át teszi ki. A befejezés elmaradása vagy indokolatlan rövidebbé további öt írásműre, azaz 28%-ra volt jellemző. A 18 szövegből csak egy akadt, amely esetében csak a terjedelem és a gondolatmenet logikája volt megfelelő, és minden egyéb szerkesztési kategória problematikusnak bizonyult. Ez az 5%-os arány azt mutatja, hogy a diákok döntő többsége alapvetően tisztában van a szövegek szerkezetére vonatkozó elvárásokkal, logikailag felépíti és ennek megfelelően formailag is tagolja írásművét, de ez utóbbi művelet tökéletlen kivitelezése időnként aránytalan hosszúságú mondatokat és bekezdéseket eredményez. A cím elmaradása ugyancsak eléggé általános problémának tűnik.

A szerkesztési hibákhoz hasonló állapítható meg a professzionális hibákról is, csak ellentétes módon, azaz ezek kizárólag a fordítások jellemzésére alkalmasak. Viszont többségük, a szakszókincset és az információ pontosságát érintő hibák – és ezt az elemzési folyamat egyértelműen alátámasztotta –, lexikai hibaként jól beazonosítható, tehát ez a kategória a nagymintás elemzésben sem tűnik el, csak átalakul. Ugyanis ha alapvetően a szövegalkotási hibákat keressük a fordításokban is, akkor szinte teljesen feleslegessé válik a célnyelvi szövegnek a forrásnyelvi szöveggel történő folyamatos összevetés, mivel a rossz értelmezés világosan megmutatkozik a hibás szóválasztáson és szövegezésen. Mindez hatványozottan igaz a jelen kutatás körülményei között, azaz oktatási szituációban, amikor ugyanazt a szöveget fordítja minden hallgató, tehát az értékelő elsősorban csak a különböző variációk nyelvi megjelenítését kell, hogy minősítse. Ennek alapján egyedül a ténybeli hibákat, tévedéseket nem lehet kiszűrni a célnyelvi szövegből, amelyek viszont egyáltalán nem voltak jellemzőek a vizsgált fordításokra.

Az előzetes kutatás egyik legmeglepőbb eredménye volt, hogy gyakorlatilag nem találtunk értékelhető mennyiségű nyelvhelyességi és stilisztikai hibát. Nyelvhelyességi hibák kizárólag a fogalmazásokban fordultak elő: három hallgatónál egy-egy hiba, azaz összesen három. A stilisztikai hibák esetében öt hallgatónál találtunk hét hibát: négyet a fogalmazásokban, hármat pedig a fordításokban. Így végül azt a döntést hoztuk, hogy csak a stilisztikai hibákat tartjuk meg külön kategóriaként, míg a nyelvhelyesség vizsgálatától eltekintünk. Mindez azért is érdekes fejlemény, mert ha az anyanyelvi szövegalkotás oktatási és értékelési hagyományait és gyakorlatát nézzük, akkor például a nyelvi norma, hangnem és stílus a mondatalkotással és szókinccsel együttesen adják ki a szövegek nyelvi minőségét a magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi szövegalkotási feladatában, még hozzá egyenlő

súllyal. Az előzetes vizsgálat ezt az arányt semmiképpen sem indokolja, és a nagymintás kutatás további értékes információt szolgáltat a kérdéskört illetően.

Végezetül azt is meg kell állapítanunk, hogy az utószerkesztésként elnevezett hibacsoport önállóan nem állja meg a helyét, mivel az összes feltárt hibának csak 3, illetve 4%-át tette ki. Egyetlen hibatípusát tartjuk csak meg ennek a csoportnak, mégpedig a gépelési hibákat, amelyek azt mindenképpen meg tudják mutatni, hogy a szövegalkotó milyen gondosan kezeli és ellenőrzi az elkészült írást. Az összes összehasonlítható hiba, kivéve így a szerkezeti és professzionális hibákat, döntő többsége tehát a nyelvhasználat, a grammatikai kohézió és a helyesírás tág kategóriái alá esett. A pontos számadatokat az alábbi grafikon tartalmazza.



8. ábra

Hibacsoportok százalékos megoszlása

Mindezek okán a nagymintás kutatásban a grammatikai kohéziós és a helyesírási hibacsoportok megmaradtak, viszont a nyelvhasználat tovább bomlott két részre, a szókincsre és a mondszerkesztésként megnevezett mondszintű vagy azon némiképp túlmutató műveletekre, hogy pontosabban lássuk ennek a döntő hibaforrásnak a felépítését. Az új rendszerben a csoportok alatt is kisebb átrendeződések és összevonások történtek az elemzések eredményei alapján. Nem állítjuk, hogy az egyetlen lehetséges rendszert hoztuk létre, illetve még egyszer hangsúlyozzuk, hogy a korábban feltárt hibaforrások alapján született meg a nagymintás vizsgálat jelen kerete. Külön megjegyezzük, hogy a szórend körébe tartozó problémákat a grammatikai kohézió helyett a mondszerkesztés alá soroltuk át. Ezt azzal

tudjuk indokolni, hogy a mondatok helyes szórendjének megteremtése nem grammatikai elemekkel végzett művelet, tehát némiképp eltér a nyelvtani kohéziós eszközök használatától. Tulajdonképpen úgy véljük, hogy nem annyira a hibacsoportokon vagy azok elnevezésén és összeállításán, hanem inkább az egyes hibatípusokon van a hangsúly a jelen vizsgálatban, mivel egy hasonló elemzés célját jelentő speciális fejlesztést ezekre lehet igazából felépíteni. A végső csoportok és a hozzájuk tartozó kategóriák az alábbi táblázatnak megfelelően alakultak a nagymintás kutatásban.

Hibacsoportok (fogalmazások és fordítások)	Hibatípusok (17)
Szókincs (4)	
	szóismétlés
	nem megfelelő szó
	helytelen szókapcsolat
	stílus
Mondatszerkesztés (3)	
	mondattagolás
	hiányos szerkezet
	szórend
Konnexitás (4)	
	utalás
	névelő
	kötőszó
	egyeztetés
Helyesírás (6)	
	egybeírás-különírás
	idegen szó
	tulajdonnév
	központosítás
	gépelés
	egyéb

6. táblázat

Fogalmazások és fordítások hibacsoportjai és hibatípusai

A szövegek, vagyis a fogalmazások és fordítások minőségére vonatkozó, összehasonlító adatokat a korábban már ismertetett módon kiszámolt hibaarányok szolgáltatják. Az eredményeket tekintve a 18 hallgató között voltak, akik a fordított szövegben arányosan kevesebb hibát vétettek, mint az anyanyelvi fogalmazásban, és így a két szöveg hibaarányátlaga 1 alá süllyedt, de akadtak diákok, akiknél ez az arányszám a 2-es értéket is meghaladta, azaz fordított szövegük minősége messze elmaradt fogalmazásuk minőségétől. Az egyéni különbségeket magyarázhatja, hogy a diákok a fordító- és tolmácsképzés különböző szakaszaiban tartottak, de ez nem feltétlenül indokolja azt, hogy anyanyelvi szövegalkotásuk is

meglehetősen eltérő színvonalú volt. Míg volt olyan fogalmazás, amelynek minden 8. szavára esett hiba (H7, jelentése: 7. sorszámú hallgató), addig találkoztunk olyannal is, amelyben a hibaarány csak 29 volt (H8). Átlagban a vizsgált 18 fős csoportban a fogalmazások hibaaránya 24,3 lett, míg a fordításoké 12,6, azaz egy 250 szavas fogalmazásban megközelítőleg 10 szövegalkotási hiba volt, míg egy ugyanolyan hosszú fordításban 20. Ennek megfelelően az általunk vizsgált fordítások minősége messze elmaradt a fogalmazásokétól. Ezek az adatok is azt támasztják alá számunkra, hogy érdemes feltárni az alapvető és a többséget leggyakrabban érintő hibaforrásokat, mivel egyik szövegtípus sem mentes a szövegalkotási problémáktól.

A nagymintás kutatásban igyekszünk kiküszöbölni a diákok közötti nagy különbségeket olyan módon, hogy tanulmányaik azonos szakaszában vonjuk be őket a vizsgálatba. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy mind a 110, az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén tanuló hallgató rendelkezik már egy alapidplomával, míg mesterképzésének első évében jár a kutatás idején. Így viszonylag homogénnek mondható az a kör, amely a mintákat szolgáltatja, ez pedig lehetőséget ad általános következtetések levonására az adott diákcsoport tekintetében.

2. A NAGYMINTÁS EMPIRIKUS KUTATÁS

2.1 A kutatás anyaga

Az empirikus kutatás anyagát képező szövegek két korpuszt alkotnak: az elsődleges szövegalkotás eredményeképpen létrehozott magyar szövegek tartoznak az egyikbe, és az angolról magyarra fordított szövegek a másikba. Baker (1995: 225) nyomán mindenképpen korpusznak nevezhetjük a vizsgálatba bevont írások gyűjteményét, mert elektronikus formátumúak és különböző módszerekkel is elemezhetőek, valamint több szerzőtől származnak és eltérő témájúak. Mindezeket túl folyó szövegek, amelyeket egy bizonyos céllal gyűjtöttek, és meghatározott kritériumok alapján válogattak ki, ezért reprezentatívak az adott területre vonatkozóan. Egyedül annak a kitételnek nem felel meg a korpusz, hogy hangzó szövegeket is tartalmazzon, mivel esetünkben az írásbeli szövegalkotás a vizsgálat tárgya, ezért beszélt nyelvi anyagok nem kaphattak helyet benne. Az anyanyelvi szövegek összesített szószáma 32.494, a fordított szövegeké 32.990, így a két korpusz egészében 65.484 szót tartalmaz, arányuk pedig 1,015.

A fordítások a következő körülmények között születtek. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén oktató kollégánk, Sellei Iván szemináriumvezető bevonásával érték el a hallgatók három csoportját (26, 43 és 41 fő), akik a mesterképzés első tanéve alatt, illetve annak lezárultával kapták szemináriumi feladatként a fordításokat. Az első hallgatói kör a 2012-13-as tanév második félévének végén készítette a vizsgálatba bevont írásokat, míg a

másik két csoport a 2013-14-es tanév első félévében. Az angol minden csoportban a diákok B nyelvre volt, így a fordítások mindig a B nyelvről az anyanyelvre készültek. Ez teljes mértékben biztosította, hogy a forrásnyelvi szöveg megértéséből minél kevesebb hiba fakadjon. A munka kivétel nélkül otthoni feladat volt, és elvégzésére körülbelül egy hét állt a hallgatók rendelkezésre. Kollégánk szakmai hozzáértése és több évtizedes gyakorlata biztosította, hogy a fordítandó szövegek nehézségi szintje megfeleljen az adott diákcsoportok idegen nyelvi tudásának. A szövegek minden esetben autentikusak voltak és anyanyelvi beszélőktől származtak. A témák esetében az elsődleges szempont az aktualitás és érdekesség volt, ez biztosította a diákok szükséges motivációját.

A fordításra kiválasztott írások egyike sem volt szigorúan vett szakszöveg, mivel a képzés első évében a fordítástechnika szemináriumokon még nem a későbbi szaknyelvvel dolgoznak a hallgatók. Kutatásunkból mindenképpen ki is akartuk zárni a szakmai stílusba sorolható forrásnyelvi szövegeket, mert a szakszókincs ismeretének hiányosságai torz eredményekhez vezethetnek. A szakszövegek nyelvezetének értékelése ugyanis óhatatlanul egy nagyon speciális tudást minősít, nem pedig az általunk vizsgált nyelvhasználatot. A kutatásba bevont, a rendelkezésre álló fordítási feladatokból e szempont alapján kiválasztott forrásnyelvi szövegek így egyöntetűen a művelt köznyelvbe sorolhatóak stílusukat tekintve. Mivel az anyanyelvi szövegeknél is hasonló elvárás érvényesült, azért az összehasonlított korpuszok stilisztikailag nem mutatnak különbséget. Azt azonban meg kell még jegyeznünk, hogy nem zártuk ki a korpuszból azokat az anyanyelvi fogalmazásokat, amelyek eredetiségüket, hangvételüket és írójuk szemmel látható szándékát tekintve közelítettek a szépirodalmi alkotásokhoz. Ezek esetében azonban a szókincs stílusát és nyelvhasználatát a szépirodalmi stílust szem előtt tartva minősítettük.

A kutatás céljainak megfelelően mindegyik fordítás mellé készült egy anyanyelvi fogalmazás is. Az első esetben a kettő független volt egymástól, mivel az önálló írásművek kifejezetten külön felkérésre, a szemeszter végén, de a fordításokkal azonos körülmények között születtek. A másik két csoport esetében a már említett kollégánk, Sellei Iván vállalkozott arra, hogy a félév során a fordítási feladatok mellett folyamatosan kér a diákoktól anyanyelvi fogalmazásokat is. Az írás körülményei itt is azonosak voltak. Az önálló írásművek témájukban mindig eltértek a fordításoktól, és minden esetben egyfajta állásfoglalást, véleménykifejtést, esetleg érvelést tartalmaztak. Ez a személyes érintettség és megszólítottság biztosította az írások spontaneitását és a hallgatók közlési kedvének felébresztését, és ahogy kollégánk beszámolt róla, a nagy többség élvezettel írta az anyanyelvi fogalmazásokat. Nem egy esetben szépirodalmi igényességgel kivitelezett, nagyon eredeti, kreatív műveket volt szerencsénk

olvasni. Itt meg kell jegyeznünk, hogy sokan arról számoltak be a feladat kapcsán, hogy mivel egy idegen nyelvi alapidiplomával érkeztek a mesterképzésre, ezért az érettségi óta most először írtak az anyanyelvükön fogalmazást, és ezért is különösen kedvelték a feladatot.

A félév során összesen két hosszabb (250–350 szó) anyanyelvi írás született a kutatás igényeinek megfelelően, a többi mű általában 100 szó körüli volt, melyek nagy többsége nem került be a vizsgált szövegek közé. A terjedelem tekintetében arra törekedtünk, hogy az összehasonlítható írások, azaz az anyanyelvi fogalmazások és az angol–magyar fordítások közel azonos hosszúságúak legyenek. Mivel a szövegek előállításának gyakorlati kivitelezésében a már említett kollégánk nyújtott – egyébiránt pótolhatatlan – segítséget, ezért az általa kiválasztott és szemináriumi feladatként kiadott angol nyelvű szövegek átlagos hosszához igazítottuk a felhasznált fogalmazások terjedelmét. Mivel a forrásnyelvi szövegek egy-egy hosszabb terjedelmű írás részletei voltak, ezért a célnyelvi szövegek nem tartalmazták a címek fordításait.

Az anyanyelvi fogalmazás esetében igyekeztünk biztosítani, hogy az lehetővé tegye a résztvevők számára a természetes szövegalkotási folyamatot, és ennek következtében az írásmű minél inkább közelítsen egy spontán kommunikációs aktus produktumához. Ugyanakkor a feladatok egységességének és a szövegek egy korpuszként értelmezhetőségének biztosítása szükségessé tette a résztvevők tevékenységének olyanfajta korlátozását és behatárolását, amelyről Bárdos (2002) ír a vizsgahelyzet kényszerei kapcsán: „A praktikusság kritériuma érdekében a jelöltek témaválasztását, a feladatra fordítható időt éppúgy korlátozni kell, mint ahogy az elvárható írásbeli munka méretét is” (Bárdos 2002: 226). A fordítások szűkebb kontextusát azok az írások biztosították, amelyekből a részletek származtak, valamint a hallgatóknak feladatuk volt, hogy megnevezzenek egy olyan magyarországi sajtóorgánumot, ahol az elkészült munka megjelenhetne. A tágabb kontextus a fogalmazások és fordítások esetében is az oktatási szituáció volt, amely a hallgatók fordítási és szövegalkotási képességeinek fejlesztését célozta meg. Ennek megfelelően a diákok tisztában voltak azzal, hogy milyen céllal és mely olvasóközönség számára készítik írásaikat. Végezetül az is világos volt számukra, hogy írásaik a jelen empirikus vizsgálat anyagát fogják képezni, és ennek megfelelően beleegyeztek abba, hogy ezeket a produktumokat kutatási céljainkra felhasználjuk. Természetesen minden résztvevő anonimitását biztosítjuk, és a szövegekre kódokkal hivatkozunk.

Most tekintsük át részletesen azt az anyagot, amellyel dolgozunk! Az első csoport (26 fő) fordítási feladata Annie Murphy Paul ismeretterjesztő újságcikkének három bekezdése

volt.²⁴ A 288 szavas részlet azokról az eredményekről számol be, melyek szerint a magzatot ért hatások befolyással vannak annak felnőttkori egészségi állapotra. A fordításhoz társuló anyanyelvi fogalmazás a mesterképzésről, a fordító- és tolmácsszakma helyzetéről, valamint saját jövőbeli karrierlehetőségeikről kérte a diákok véleményét. A fordítások szószámának átlaga 254,57 szó, míg a fogalmazásoké 278,23.

A második csoport (43 fő) fordítási feladata egy 351 szavas, 4 bekezdésnyi blogbejegyzés-részlet volt, amely egy londoni futballcsapat, a Tottenham Hotspurs internetes oldalán jelent meg, és a futballhuliganizmust tárgyalja a román–magyar világbajnoki selejtezőmérkőzés apropóján.²⁵ Az írás stílusa fellelhetőségének és műfajának ellenére nem megy át a szlengbe, tehát vizsgálatunk szempontjából megfelelő, és ugyanúgy véleménykifejtő jellegű, mint a hozzá kapcsolódó fogalmazási feladat. Az önálló szövegalkotás során a diákoknak Mikita Brottman: Spelling Matters című írására kellett reflektálni.²⁶ A téma, a helyesírás fontossága kifejezetten szakmai jellegű a jövőbeli fordítók számára, de az írások hangvétele sokkal inkább személyesnek mondható. A fordítások hossza átlagosan 302,95 szó, míg a fogalmazásoké 271,25.

A második és a harmadik csoport tagjai között nagymértékű átfedés van, mivel gyakorlatilag ugyanaz a hallgatói kör csinálta végig a párhuzamos fordítások és fogalmazások rendszerére épülő kurzust Sellei Iván vezetésével. A létszámok és személyek közötti eltérések abból adódnak, hogy nem minden hallgató adott be minden egyes munkát időben, és volt olyan írás, amely így végül nem jutott el hozzánk, illetve esetenként nem tudtunk minden művet felhasználni. Például akadt diák, aki verset írt fogalmazás helyett, ez pedig semmiképpen sem fért bele a kutatásba. A harmadik csoport létszáma így végül 41 fő lett. Fordítási feladatuk Sunny Hundal írásának első kettő és utolsó három bekezdése volt, amelyek összesen 356 szó hosszúságúak.²⁷ A forrásnyelvi szöveg egy, az egész világsajtót bejárt bűncselekmény kapcsán foglalkozik az indiai nők helyzetével, műfaját tekintve pedig érvelő, meggyőző esszé. Ehhez a fordításhoz az esetek többségében, pontosan 30 főnél, két anyanyelvi fogalmazást társítottunk,

²⁴ Murphy Paul, A. 2010. How the First Nine Months Shape the Rest of Your Life. (TIME Magazine Vol. 176, No. 12.)

<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,2021065,00.html> (Letöltve: 2013. 03. 04.)

²⁵ Ultras, Hooligans and Racism. Discussion in 'International' started by Alex, Sep 7. 2013. <http://www.tottenhamhotspurs.tv/forum/international/33709-ultras-hooligans-racism.html> (Letöltve: 2013. 08. 09.)

²⁶ Brottman, M. 2012. Spelling Matters. http://www.rbtaylor.net/chronicle_20120115_spelling_madders.pdf (Letöltve: 2012. 01. 22.)

²⁷ Hundal, S. 2013. India's 60 million women that never were. <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2013/07/201372814110570679.html> (Letöltve: 2013. 09. 01.)

mert ezáltal sikerült elérni, hogy összességében az írások szószámai kiegyenlítettek legyenek. A fordítások esetében a szószámok átlaga ugyanis 325,46 lett, míg a fogalmazásoké így 331,6. A második, hosszabbnak szánt fogalmazás valószínűleg azért nem érte el több esetben a kívánt terjedelmet, mert a diákok időközben hozzászóltak a rövidebb írásokhoz, illetve a félév végén más tanulmányi teendőik is megszorodtak. A két írásművet azonban sikerült olyan módon kiválasztani, hogy az egyik egy reklámfilmre és a körülötte kibontakozott gyűlölethullámra,²⁸ a másik pedig egy rövid, a hétköznapi szürkeségére, vagy egy másik lehetséges értelmezés szerint közös emberi vonásainkra figyelmeztető videofilmre²⁹ reflektált. Mindkét szöveg tehát mozgókép alapján készült, illetve aktuális emberi és társadalmi jelenségekre mutatott rá, a diákok pedig ezekről fejtették ki véleményüket. A két anyanyelvi írás között emiatt szoros összefüggések mutathatók ki, ezért együttes kezelésük nem vet fel problémákat a kutatás szempontjából. A továbbiakban ezért ezt a szövegcsoportot úgy kezeljük és úgy is hivatkozunk rá, mintha egy szövegegység lenne. A szövegekre a későbbiekben kódokkal hivatkozunk, az első diákcsoport anyanyelvi szövege I.I jelzést kap, fordított szövege pedig I.II, a második csoport szövegei II.I és II.II, a harmadik csoportéi pedig III.I és III.II.

2.2 A kutatás módszere

A tényleges empirikus vizsgálat a két korpusz szövegeinek végleges összeállításával és részletes hibaelemzésével indult. Ez utóbbi olyan módon történt, hogy a szövegek egy-egy alcsoportját együtt kezeltük. Mivel összesen három fordítási és három fogalmazási feladat volt, ez hat csoportot adott ki. Amíg az összes, együvé tartozó írást nem elemeztük, addig nem tértük át a következőkre. Ez a rendszer elsősorban azt biztosította, hogy az azonos forrásnyelvi szöveg alapján készült fordításokat könnyebben javíthassuk, és hogy az esetleg megjelenő típushibákat mindenképpen azonosan minősítsük. Egy szövegkör vizsgálata addig nem ért véget, amíg az összes hibatípust nem sikerült azonosítani. Ez leggyakrabban kétszeri, alapos átolvasást igényelt minden írás esetében, de természetesen egy-egy szövegre akár ezek után is visszatértünk, ha az szükségessé vált.

Az elemzés gyors és megbízható rögzítésére egy NVivo nevű tartalomelemző programot használtunk.³⁰ Ez a rendszer arra is alkalmas, hogy kvantitatív eredményeket produkáljunk a segítségével, ezért döntöttünk a használata mellett. A szoftver tárolta minden egyes szöveg összes megjelölt hibatípusát, és lehetővé tette a jelölések utólagos, korlátlan

²⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=kYofm5d5Xdw> (Letöltve: 2013. 09. 01.)

²⁹ http://www.youtube.com/watch?v=Fd866_cjAQk (Letöltve: 2013. 09. 01.)

³⁰ http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx?utm_source=NVivo+10+for+Mac (Letöltve: 2014. 05. 15.)

számú módosítását is. Ezzel a segédeszközzel az olvasással párhuzamosan lehetett végezni a hibák azonosítását, a rendszer pedig a beállításoknak megfelelően be is sorolta a hibatípusokat a fentebb már megnevezett csoportokba. Az eredmények különböző formátumokban is kinyerhetők a programból, lehetővé téve azok megőrzését és későbbi feldolgozását. Tapasztalatunk szerint nagyfokú precizitást követel a különböző hibatípusok jelölése, nyomon követése, esetleges módosítása majd végső összegzése, és igen időigényes munka egy ilyen program hiányában. Esetünkben ez a mértékű pontosság azonban egyenesen elengedhetetlen volt, ezért jelentett nagy előrelépést ennek a rendszernek a használata az előzetes kutatás eljárásaihoz képest. A program által generált eredményeket végül Excel-táblázatokban tároltuk, és ezek alapján vontunk le következtetéseket a fogalmazások és fordítások hibatípusait illetően, illetve végeztünk összehasonlításokat a két korpusz között. Azokat a módszereket és adattípusokat használtuk a nagymintás kutatás jellemzésére is, amelyeket az előzetes vizsgálat bemutatása során már ismertettünk. A helyesírási kérdések eldöntéséhez a Laczkó–Mártonfi-féle *Helyesírást*³¹ használtuk irányadónak.

2.3 A kutatás eredményei

Az empirikus kutatás eredményeit hibatípusonként és hibacsoportonként fogjuk összegezni. Emellett külön be fogjuk mutatni az anyanyelvi fogalmazások és a fordított szövegek jellegzetességeit is az adott hibakategória alapján. Így lehetővé válik annak árnyalt leírása, hogy a vizsgált szövegalkotási hibák milyen összefüggéseket mutatnak a két korpuszban. Az értékelést mindig az anyanyelvi szövegekkel kezdjük, mert meggyőződésünk, hogy az elsődleges szövegalkotásban felfedezhető hiányosságok köszönnek vissza a fordított szövegek létrehozásakor is. A bemutatott jelenségeket a hallgatók szövegeiből vett példákkal fogjuk illusztrálni, fordításoknál leggyakrabban a forrásnyelvi szövegekkel együtt, a problematikusnak ítélt részeket pedig aláhúzással jelöljük, ha külön ki kell őket emelni. A részleteket nem módosítjuk, az esetleges egyéb szövegalkotási hibákat nem javítjuk, a hiányos szerkezeteknél az általunk szükségesnek ítélt elemeket szögletes zárójelben adjuk meg. A példákat dőlt betűvel szedjük és idézőjel nélkül használjuk, utánuk pedig zárójelben megadjuk annak a diáknak a kódját, akinek az írásából származnak. A három tanulócsoportot római számokkal különítjük el (I, II, illetve III), azon belül pedig arab számokkal jelezzük az egyes diákokat (1, 2, 3, ...). Végül ismét római számmal jelezzük, hogy a diák fogalmazásából (I) vagy fordításából (II) származik-e a részlet. A két korpuszban feltárt hibákat nemcsak százalékosan, de darabszám alapján is egymás mellé állítjuk, mivel az összehasonlított szövegek megközelítőleg azonos

³¹ Laczkó K. – Mártonfi A. 2006. *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.

szószáma (32.494 és 32.990) ezt az adatot is értelmezhetővé teszi. Az eredmények részletes ismertetése után tesszük meg megállapításainkat a két korpuszt illetően.

2.3.1 Szókincs

Ha összesítve tekintjük át a szókincs hibacsoportot, kijelenthetjük, hogy minden megállapított hibát figyelembe véve ez a csoport a legjellemzőbb problémaforrás mind a fogalmazásokban, mind a fordításokban. Az összes fogalmazási hiba 34,3%-a szókincs jellegű, míg a fordításoknál még nagyobb arányt kaptunk: 45,5%-ot. Minden fogalmazás átlagosan 5, míg minden fordítás átlagosan 9,6 rosszul megválasztott szót vagy szókapcsolatot tartalmazott elemzéseink szerint, összesen 546-ot, illetve 1053-at. Ez a szám főleg a fordítások esetében magas, hiszen ott az összes helytelennek ítélt megoldás majdnem fele ebbe a körbe tartozik. De a szavak jelentésének és használatának pontos ismerete az anyanyelvi fogalmazásokban is messze van attól, amit tökéletesnek mondanánk, hiszen az összes hiba harmadát ott is idesorolhatjuk. Érdekes megvizsgálni a hibatípusokat egyenként is.

2.3.1.1 Szóismétlés

A szókincsen belül a szóismétlések tették ki a legnépesebb hibakategóriát az anyanyelvi fogalmazásokban. Hibásnak tekintettük azokat az ismételt előfordulásokat, amelyek egy mondaton belül vagy egymást követő mondatokban jelentek meg, ezért feltűnőek és zavaróak voltak, és szinonimák használatával elkerülhetőek lettek volna. Természetesen szakkifejezések ismétlődését nem tekintettük helytelennek. Az összes szókincshiba 55,9%-át soroltuk ebbe a típusba. Ez részben annak volt köszönhető, hogy akadtak hallgatók, akik szinte teljesen figyelmen kívül hagyták írásukban ezt a hibaforrást, és így 10-12 zavaró szóismétlést is megszámolhattunk szövegükben. Például az I.17. és a III.9. diák fogalmazásában 10, míg a II.39. és a III. 31. diák írásában 12 szóismétlés fordult elő. További ok lehetett, hogy csak 19 hallgató fogalmazásában nem volt egyáltalán szóismétlés, tehát 83%-uk valamilyen mértékben elkövette ezt a hibát. Átlagosan 2,8 szóismétlés jellemezte ezt a szövegfajtát. Érdekes megjegyezni, hogy ez a hibatípus a magyar nyelvű írásokban sokkal kevésbé tolerált, mint például az angol nyelvűekben, így a fogalmazásoktatás egyik sarkalatos pontját képezi annak megtanítása, hogy hogyan lehet és kell a zavaró szóismétléseket elkerülni.

Ha megvizsgáljuk, hogy ezek után milyen gyakori hibaforrás volt az angolról magyarra fordított szövegekben a szóismétlés, azt tapasztaljuk, hogy arányaiban kisebb volt a jelentősége, vagyis az összes fordítási szókincshibának 42,1%-a volt szóismétlés. Ugyanakkor míg a fogalmazásokban 305, addig a fordításokban 443 szóismétlést találtunk, átlagosan négyet. Jellemzően szinte minden fordításban akadt ilyen jellegű hiba, és csak összesen három

hallgató (II.21., II.34. és III.32.) esetében nem regisztráltuk ezt a problémát. Közülük az első két hallgató anyanyelvi fogalmazása sem tartalmazott szóismétlést, míg a harmadiké is csupán egyet. Mindez azt mutatja, hogy a jövődöbeli fordítók tudatosan képesek elkerülni ezt a hibát, de csak elenyésző töredékükben van meg jelenleg annak igénye vagy szándéka, hogy ezt teljes mértékben meg is tegye akár anyanyelvi fogalmazásában, akár fordításában. Erre példa az a forrásnyelvi szövegrészlet, ahol nem találunk szóismétlést, a fordítások azonban nagy számban azt az egyszerűbb nyelvi megoldást tartalmazzák, amely nem mentes ettől a hibától.

Patients are often surprised at the question — they expect me to ask about their current lifestyle. (I.II)

A kérdés sokakat meglep, ugyanis a páciensek inkább a jelenlegi életmódjukról szóló kérdésekre számítanak. (I.16.II)

Ahol a forrásnyelvi szövegek természetesen kínálták magukat a célnyelvi szóismétlésekre, ott a diákoknak csak kis százaléka állt ennek ellen. Nézzünk meg egy tipikus részletet ennek illusztrálására is!

When thousands of Indians took to the streets to protest the inability of the establishment to protect women, they demanded not just a change in the law but in people's attitudes. But the watershed moment that many Indians hoped for doesn't seem to have arrived. And that may be because most Indians don't even recognise the extent of the problem in their own country. (III.II)

Amikor az eset hatására több ezer indiai vonult utcára, hogy tiltakozzon az ellen, hogy a rendszer képtelen védelmet nyújtani a nőknek, a tüntetők változást követeltek nem csak a törvényekben, hanem az emberek hozzáállásában is. Az oly sok indiai által remélt sorsfordító pillanat azonban úgy látszik, hogy még nem jött el. Valószínűleg azért, mert a legtöbb indiai nincs is tudatában a hazáját sújtó probléma nagyságának. (III.29.II)

A fordított szövegekben tapasztalt nagyobb számú szóismétlésben a forrásnyelvi szövegek hatása tagadhatatlan: a magyar nyelvű írásművekben megszokottnál és elfogadottnál sűrűbb ismétlések a fordított szövegekben rendre visszaköszönnék, tehát ennek a típusú hibának a célnyelvi emelkedése egyértelműen az interferencia körébe sorolható, de van anyanyelvi gyökere is.

2.3.1.2 Nem megfelelő szóhasználat

Gyakoriságát tekintve a helytelen szóhasználat a második legjellemzőbb szókinshiba a fogalmazásokban és a fordításokban egyaránt. Vizsgáljuk meg először az elsődleges, anyanyelvi szövegalkotást ebből a szempontból! Az összes, szókinshoz köthető hiba 26,9%-a sorolható ide, átlagosan fogalmazásonként 1,3, míg összesen 147. A rossz szóválasztás tehát az anyanyelvi fogalmazásokat is jellemzi, de közel sem olyan mértékben, mint ahogy azt a szóismétléseknél láttuk. 36 diák írásában például egyáltalán nem regisztráltuk ezt a típust, azaz 33%-ukra nem jellemző, hogy ne találják meg a legmegfelelőbb szavakat gondolataik

átadására. Viszont azt sem állíthatjuk, hogy a szóválasztás nehézségei ne lennének jellemzően kimutathatóak az anyanyelvi írásokban is, hiszen a fenti adatnak megfelelően a fordítóhallgatók 67%-a az elsődleges szövegalkotás során is vétett ilyen jellegű hibákat. Nézzünk meg néhány példát!

A helyzet azonban nem teljesen egyvoldalú (II.8.I), arra sem veszi a fáradtságot (II.28.I), *bennük egy boldog családi hangulatot ébresztett a videó* (III.34.I), *munkájukkal segítik a rasszizmus eltörlését*, (III.33.I), sokakban viszásságot kelt (III.30.I)

A fordításokban ugyanez a hibatípus arányát és darabszámát tekintve is messze jelentősebb. Ebben a korpuszban a nem megfelelő szóválasztás szorosán követi a szóismétléseket átlagosan fordításonként 3,8, összesen pedig 419 regisztrált hibával, ez pedig az összes szókincsprobléma 39,8%-a. Csak 5 hallgató fordítása hibátlan ebben a kategóriában, vagyis a fordítási szövegalkotás nehézsége itt is ugyanúgy érződik, mit a szóismétléseknél. Vannak olyan szavak, amelyek az újdonság erejével hatnak, és ezért nagyon kitűnnek a szövegből, mint például az *önharmónia* (well-being) (I.6.II), a *lélegzetszám* (respiration) (I.10.II), a *csordaszellem-kérdés* (pack mentality thing) (II.25.II) vagy a *betonlemezeket* (slabs of concrete) (II.10.II), *kiegyensúlyoztalanság* (imbalance) (III.21.II). Bár most zárójelben feltüntettük a forrásnyelvi szöveg megfelelő részeit, az eredeti kifejezések nélkül is szembetűnnek a fordított szövegekben ezek a hibák, és az is egyértelmű, hogy nem interferenciáról beszélünk egyik esetben sem. Ennél azonban jóval gyakoribb hiba, hogy a szavakat nem megfelelő értelemben használják a diákok a célnyelvi szövegekben. Csak az egyik forrásból (III.II) és annak egy fordításából (III.1.II) idézve is jól látható a probléma jelentősége.

died of neglect because they were girls
akik belehaltak az elhanyagolásba, mert lányok voltak

That number isn't a wild exaggeration or a figure thoughtlessly plucked out of the air, but a matter of demographics.
Ez a szám nem pusztán túlzás, vagy egy légből kapott összeg, hanem az indiai demográfiából kiszámítható adat.

Culture doesn't just determine a country's laws and how well they are implemented
A kultúra nem csak azt határozza meg, hogy milyen az adott ország törvényhozása és végrehajtása

As families get richer, there is more pressure to pay out bigger dowries for girls
Ahogy a családok egyre gazdagabbak lesznek, úgy egyre nagyobb a nyomás is a hozomány összegén

Végül a fordításokban regisztrált, kifejezetten kevés információs hibára példák az alábbi részletek és magyar nyelvű átültetések, ahol az első esetben a szöveg értelme szerint a 'support' szó szurkolást jelent.

Banning away support won't work. (II.II)

A sport *betiltása nem vezetne sehova.* (II.37.II), vagy A támogatás *betiltása nem működik.* (II.27.II)

a matter of demographics (III.II)

néprajzi statisztika (III.4.II)

2.3.1.3 Helytelen szókapcsolat

Az előző pontban tárgyalt szóhasználatához szorosan kapcsolódó hibatípus a szókapcsolatok ismeretének kérdése. Szókapcsolatként azonosítottuk a szónál nagyobb nyelvi elemeket, állandósult szókapcsolatokat, frazeológiai egységeket. Hibaként kezeltük azokat az eseteket, amikor az adott kifejezés jelentése eltért a kontextus alapján megállapítható szándékolt jelentéstől, vagy ha a szókapcsolatot alkotó elemek közül valamelyik nem felelt meg a szokványos használatnak, valamilyen okból zavarólag hatott.

A fordítószakma pedig észrevételem szerint stabilabb, több a lehetőség, mint a tolmácsszakmában. (I.2.I)

Az egyik legfontosabb dolog, amit a képzés során megtanultam, hogy a magyar anyanyelvünket is fejlesztenünk kell, és tudatos nyelvhasználókká kell válnunk. (I.3.I)

ezért ha valaki még ilyen körülmények mellett is hibát vét (II.28.I)

Nézzük meg magunkat, mindig rohanunk, tesszük a napi rutint, elfáradunk, fásult arccal meredünk magunk elé. (III.39.I)

Egy olyan roma ember, aki népszerű vagy legalábbis pozitív benyomással bír a közönség körében kevesebb bíráló kritikát kapna. (III.22.I)

Az összes szókinchiba 13,7%-a esett ebbe a kategóriába, ami szám szerint 75 esetet jelentett az anyanyelvi fogalmazásokban. Átlagosan 0,7 hiba volt minden egyes írásműben, 64 diák azonban egyáltalán nem tévesztett, ami 58%-a a vizsgált személyeknek.

A probléma súlyát tekintve a fordításokban is hasonló eredményekről tudunk beszámolni: az összes szókinchiba 17,3%-a sorolható ide, az esetek száma azonban több, összesen 182. 1,7 tévesztés jut így minden egyes fordításra, de csak 27 írás volt hibátlan ebben a kategóriában, ez a diákoknak csak 24,5%-a. Viszont 14 hallgatónál 4-6 hiba is előfordult, ez pedig azt mutatja, hogy vannak, akiknek az átlagosnál bizonytalanabb a frazeológiai ismerete, így a forrásnyelvi szöveg hatása sokkal erőteljesebben érvényesül, és az eltérő kifejezésmód miatt az érintettek nem tudnak rátalálni a helyes anyanyelvi kifejezésre. Például a helyes

'kórházi kiságyban' kifejezés helyett olyan megoldásokat olvastuk, mint a *kórházi újszülött* kocsiban (I.6.II), *kórházi bölcsőben* (I.15.II) vagy *korházi* (sic!) *kosárbölcsőben* (I.21.II), esetleg *kórházi zsúrkocsin* (I.16.II).

A következő kifejezések esetében sem volt szükség a forrásnyelvi szöveggel történő összevetésre, mert a megfogalmazás hibája anélkül is szembetűnő volt, és ezeket a megoldásokat nem is lehetett a forrásnyelvi szövegre visszavezetni.

nehéz szellemi feladatok alá vetik őket, illetve a józan ész következtetésévé vált (I.15.II)

ellenfél csapat (II.31.II)

szűrással megsebesítették (II.10.II),

berögzült gondolkodásmód (II.41.II)

jómódú családi háttérrel rendelkeznek (II.26.II)

(egy jóval nagyobb) húzott újat (II.36.II)

a saját csapata felé táplált szeretetével (II.24.II)

házassági hozomány fizetése, illetve férfiágon való öröklés gyakorlása (III.33.II)

nyomást helyez rá a hozományfizetési kényszer (III.4.II)

Természetesen tudunk példát hozni azért arra is, amikor a hibás megoldás kifejezetten forrásnyelvi hatást mutat, de tapasztalatunk szerint ez a ritkább.

Knowledge gleaned from fetal-origins research may even benefit those of us whose births are in the past. (I.II)

A magzati eredet kutatásaiból összegyűjtött tudás akár a javára is válhat közülünk mindazoknak, akik régen születtek. (I.14.II), vagy

Mindazon ismeretek, melyeket a magzati eredetkutatásból nyertek, még azoknak is hasznára válhatnak, akik a múltban születtek. (I.20.II)

he sees a mate or two getting killed from rival fans (II.II)

látja egy vagy két társát rivális rajongók által meggyilkolni (II.39.II)

A fogalmazások és fordítások összehasonlítása a frazémák szempontjából tehát azt is megmutatja, hogy a fordítások gyakran nagyobb számban hoznak elő olyan hiányosságokat, amelyeket szabad fogalmazás során nem követnek el a szövegalkotók, de amelyek elsősorban az anyanyelvi szókapcsolatok bizonytalan tudására vezethetők vissza.

2.3.1.4 Stílus

Jelentőségüket tekintve a stilisztikai hibák képezték a szókincshibák utolsó csoportját. Az előzetes vizsgálatot beigazolták a nagymintás kutatás eredményei, miszerint az adott diákcsoport szövegalkotását a szókincs tekintetében nagyon kis mértékben jellemzik stílushibák. A fogalmazásokban 19, míg a fordításokban 9 hibát számoltunk meg, ami 3,5, illetve 0,9%-a az összes ilyen típusú problémának. Arányosan 0,2, illetve 0,1 hiba fordult elő

minden írásban. Azt tehát bátran kijelenthetjük, hogy a vizsgált csoportokban a diákok nagy biztonsággal el tudják dönteni, hogy stílusérték tekintetében a megfelelő szavakat válogatták-e ki. Mindez hatványozottan igaz fordított szövegeikre. Azt is meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a fogalmazások és fordítások túlnyomó többsége a művelt köznyelvbe sorolható, tehát ennek a stílusrétegnek az ismeretét minősíti a jelen vizsgálat. Ezen túlmenően azt is fontos leszögeznünk, hogy míg a szókincs esetében csak nagyon kis számban tapasztaltunk stílusteréseket, addig a gondolatok grammatikai összekapcsoltságának módja, azaz a konnexitás, a mondat szerkesztés és mindezek következtében a központosítás is az élőbeszéd erőteljes hatását mutatja. Ezt figyelembe véve az írásművek nem tekinthetők stilisztikailag egységesnek.

2.3.2 Mondatszerkesztés

Az előzetes kutatás alapján létrejövő új elemzési és értékelési hibacsoport a mondat szerkesztés, amely magában foglalja a hiányos szerkezeteket, a mondat tagolást és a szórendet. Ezt a problémakört a nyelvhasználat részének tekintjük, de a szónál és szókapcsolatoknál nagyobb nyelvi egység, a mondat, illetve az egymást követő mondatok szerkezeti hibáit különítettük el ebbe a csoportba. A fogalmazásoknál és fordításoknál nagyon hasonló arányokat kaptunk: az összes hiba 9,9 és 6,1%-a esett ide, ezzel pedig a mondat szerkesztés a legkevésbé jellemző hibának bizonyult. Minden fogalmazásra 1,4, míg minden fordításra 1,3 probléma esett. A csoporton belül eltérő arányokat kaptunk a két szövegtípus esetén. Az elsődleges szövegalkotás során a leggyakoribb hibát a hiányos szerkezetek jelentették (43,9%), utánuk következtek a rosszul tagolt mondatok (34,4%), végül pedig a szórendi problémák (21,7%). A fordításoknál a szórend a következő volt: szórend (37,3%), hiányos szerkezet (33,8%) és tagolás (28,9%). A fordításokban tehát egészen kiegyenlített volt a szerkezeti problémák megoszlása, míg a fogalmazásokban nagyobb eltérések mutatkoztak az egyes típusok között.

Néha egészen összetett problémával találtuk magunkat szembe, ahol nehéz volt pontosan meghatározni a hiba jellegét. Ilyen részlet volt a következő, ahol sem a mondat tagolása, sem a szórend nem segítette elő a megértést.

több ezer magasan képzett szakember van jelen a munkaerő piacon, az, aki tud helyesen írni, csak kevés. (II.15.I)

Nézzünk meg ezután egy-egy példát külön mindegyik hibatípusra! A mondat tagolása nehézségét illusztrálja a következő idézet.

Anglisztika alapszakról jöttem, ahol kb. háromszázan voltunk egy évfolyamban, pont ezért tartom hatalmas pozitívumnak, hogy a fordítóképzésben kisebb nyelvi csoportok vannak, mivel szerintem sokkal jobban kibontakozhat az ember, sokkal bátrabban szólal

meg egy idegen nyelven, ha hétről hétre ismerős arcok veszik körül, arról nem is beszélve, hogy így szívesebben jár be az órákra. (I.16.I)

Az anyanyelvi fogalmazásokban gyakori szerkezeti hiányra jó példa az alábbi összetett mondat.

Akik pedig felhívják a figyelmet a hibára, [azokat] Grammar Nazinak hívják. (II.1.I)

A kötelező mondatrészek hiánya a fordításokban sem elhanyagolható mértékű, és általában nem az interferenciával magyarázható.

*... and the kid has nothing to live for. He gets into football, it becomes his passion (II.II)
Így a focin kívül nem sok értelme van az életüknek, nem csoda hogy [a sport] könnyen szenvedéllyé válik. (II.37.II)*

I've seen one group start on a much larger group and they were beaten, stabbed and had slabs of concrete smashed over their heads. (II.II)

Láttam, ahogy egy kisebb csoport megtámad egy nagyobbat — elverték, leszúrták [őket] és betondarabokkal betörték a fejüket. (II.23.II)

Végül nézzünk meg a szórendi hibára is néhány példát.

Értetlenül feltettem magamnak a kérdést: de hát miért? (III.24.I)

Sajnálom azt a sok Magyar fiatalot, akik azon aggódnak, hogy angol és német kortársaik özönlik el az országot, elhappolva előlük a lehetőségeket (II.37.II)

Countries like England are nowhere near as violent, but they are still influenced by the same kind of things.

Az Angliához hasonló országok közel sem ennyire erőszakra hajlamosak, mégis tapasztalhatóak náluk ugyanezek a dolgok. (II.42.II)

and died from her horrific injuries 13 days later on December 29, 2012. (III.II)

aki 13 napra rá belehalt szörnyű sérüléseibe 2012. december 29-én. (III.33.II)

Mint az a két utóbbi esetben is látható, eléggé tipikus, hogy a forrásnyelvi szöveg felépítését szorosabban követve a célnyelvi szöveg elrendezése nem szerencsés.

A mondat szerkesztés az a hibacsoport, ahol a feltárt hiányosságok nagyobb számban (+10%) találhatók meg az anyanyelvi, mint a fordított szövegekben. Véleményünk szerint ennek az lehet az oka, hogy az önálló írásművekben a szerkesztést tekintve több döntést kell hozni, mint a fordításokban, ahol a hallgatók gyakran követik az eredeti mondattagolást és mondatfelépítést. Ehhez a magyarázathoz járulhat még kiegészítésképpen az is, hogy az élőbeszéd mondatfűzési sajátosságai is az önálló szövegalkotás során tudnak nagyobb hatást gyakorolni a mondatok szerkezeti felépítésére.

2.3.3 Konnexitás

A kutatás harmadik hibacsoportja a konnexitás megteremtésébe tartozó problémákat öleli fel, amely alatt a grammatikai kapcsolóelemeket vizsgáltuk. A kohézió tartalmi-jelentésbeli mutatóinak használata nem bizonyult külön problémaforrásnak egyik vizsgálat során sem, illetve a nem indokolt szóismétléseket a szókincs alatt tárgyaljuk, ezért a jelen kutatás csak a konnexitást vizsgálja. Idesoroltuk az utalás különböző típusait (névmásokkal, határozószókkal, ragokkal, jelekkel), a kötőszók és névelők használatát, valamint az egyeztetést. A konnexitás hatóköre kiterjed a szavak, tagmondatok, mondatok és bekezdések összekapcsolására is, és a szöveg lineáris előrehaladását, a szövegfolytonosságot biztosítja. Az anyanyelvi fogalmazások esetében az összes hiba 22,9%-a tartozott ebbe a körbe, így itt ez lett a harmadik legfontosabb hibaforrás, míg a fordításoknál ez az arány 25,9%, ezért ebben a korpuszban ez a második legjelentősebb hibacsoport lett. A konnexitás a többi hibacsoporttól abban tér el leginkább, hogy itt állnak egymáshoz legközelebb a hibatípusok belső arányai a fogalmazásokban és fordításokban. Ezeket a típusokat közelebről megvizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az utalás hiányosságai teszik ki a legtöbb hibát mindkét korpuszban, a fogalmazásoknál 41,9%-ot, míg a fordításoknál 42,5%-ot. Ezt követik a kötőszók: ezek mindkét szövegtípusnál pontosan 29,3%-át adják a hibacsoportnak. A harmadik hibakategória az egyeztetés, a fogalmazásoknál 19,5%, a fordításoknál 17,9% az arányuk. A sort a névelők zárják 9,3 és 10,4%-os részesedéssel.

Ezek az adatok leginkább arra világítanak rá, hogy a konnexitás megteremtésének egyes eszközeit mennyire azonos módon használják a diákok a két szövegtípusnál. Természetesnek mondható ugyanakkor, hogy anyanyelvi írásaikban szám szerint kevesebb (365) ilyen típusú hibát vétettek, mint fordításaikban (598): ennek megfelelően míg 10%-uknál egyáltalán nem találtunk ilyen jellegű problémát az anyanyelvi produktumban, addig a fordításokban kivétel nélkül mindenki hibázott. A fogalmazásokban átlagosan 3,3, a fordításokban pedig 5,4, a konnexitást érintő esetet tártunk fel. Nézzünk néhány példát!

A fordításoknál gyakori és időnként az interferenciával magyarázható utalási hiba a főnevek számának vagy személyének nem megfelelő todalékolás. Az alábbi hibát a 26 hallgatóból 14 követte el, tehát nyilvánvaló a forrásnyelvi szöveg hatása.

Monk and her colleagues have gone some way toward putting the fetus on the couch. At her lab, pregnant women (...) are hooked up... (I.II)

Monk és kollégái kutatásuk során már a freudi elméletet követték. Laboratóriumában olyan gépekre kapcsolják (...) a kismamákat... (I.6.II)

Gyakori hibaforrás volt szintén a fordításokban az utalószavak elmaradása azokban az esetekben, amikor a diákok a szó szerinti fordításnál nem mentek tovább, és nem törekedtek a mondatok közötti kapcsolatok megteremtésére.

I lived in South America for a long time. It's a huge problem. (II.II)
Hosszú ideig éltem Dél-Amerikában. Ez [ott] egy óriási probléma. (II.31.II)

Bonyolultabb grammatikai szerkezetek az anyanyelven is gyakran okoztak hibákat. Egy ilyenre látunk példát az alábbiakban.

(...) megértőbben viszonyulunk a kevésbé iskolázottak hibáihoz, mint azokéhoz, akik részt vettek a felsőoktatásban... (II.2.I)

Az egyeztetési hibák tipikus példáját mutatja a következő mondat.

A kísérletben résztvevő nők mindegyike a stressz fiziológiai jelét mutatták a feladatok megoldása során... (I.21.II)

A több tagmondaton átívelő szerkezetek egyeztetése sem volt problémamentes.

Az, hogy ez sikeresen működik-e, igazolja az, hogy ezt a fogalmazást írom. (III.31.I)

Helytelen vonzatokra is találtunk példákat az írásművekben.

aggódnak attól, kevés eséllyel kecsegtet nekik, (II.40.II)

Meglepetésként szolgáltak mindkét szövegtípusban az alábbihoz hasonló névelőhibák.

A szerző említi továbbá, hogy [a] nyelvtani, szintaktikai és központozási hibákat szintén pontlevonásokkal „jutalmazta”. (II.5.I)

A határozatlan névelők esetében pontosan ellentétes tendenciát láttunk, azaz inkább felesleges használatuk volt jellemző.

a helyesírás szabályainak folyamatos figyelmen kívül hagyása nagy valószínűséggel egy nagyobb szintű hanyagságról árulkodik (II.15.I)

Végezetül figyeljük meg a kötőszóhibák különféle típusait a következő példákban!

Hol húzhatjuk meg a határt a hibák között, amik fölött szemet hunyunk, és amik fölött nem? (II.6.I)

Kicsinyes-e elvárni, hogy mindenki le tudja írni a saját szakterületét helyesen illetve [hogy] odafigyeljen annak leírásakor? (II.11.I)

... ezért nem érdemes mást megkérni, [hogy] írja meg helyettünk ezeket... (II.26.I)

És lehet, hogy éppen ez volt a céljuk: [hogy] az emberek beszéljenek a reklámról. Viszont az ilyenfajta figyelemfelkeltés felvet néhány etikai kérdést [is]. (III.11.I)

A szókinchibákhoz képest a konnexitás megteremtésének hiányosságai talán kevésbé szembetűnőek, de ha az általunk feltárt gyakorisággal és változatossággal bukkannak fel, akkor

rongálják a szöveg minőségét, nehezítik vagy lassítják a megértés. Főleg a kötőszavak és utalószavak alkalmazásánál szembetűnő, hogy az élőbeszéd hiányosabb szerkesztési megoldásai köszönnek vissza az írásművekben, illetve hogy az ami és amely kötőszavak közüli választáskor inkább a terjedőben lévő ami kerül túlsúlyba az írott szövegekben is. Az egyeztetés pontatlanságai is sokban emlékeztetnek az élőszóbeli közlések spontán, és ezért hibásabb megfogalmazásaira.

2.3.4 Helyesírás

Az utolsó hibacsoport a helyesírás, amely a szövegalkotás vizsgált jellemzőinek sajátos egységét képezi. Ez a képesség ugyanis teljes egészében átszövi a szöveget, ezért nem elhanyagolható, hogy milyen mértékben vét az író a szabályai ellen. Az anyanyelvi fogalmazások esetében a helyesírás körébe tartozó hibák jelentették a második leggyakoribb hibacsoportot 32,9%-os arányukkal. A fordításoknál az összes hiba 22,4%-a volt helyesírás jellegű, ez pedig abban a korpuszban a harmadik helyre sorolta ezt a problémahalmazt. Az arányok látható eltérése ellenére a hibaszámok nagyon közel állnak egymáshoz a két korpuszban: 524 és 519 hibát azonosítottunk a fogalmazásokban és a fordításokban, ez 4,8, illetve 4,7 hibát jelentett átlagosan egy-egy írásműben. Összesen nyolc hallgató fogalmazása nem tartalmazott helyesírási vétséget, a fordításoknál ugyanez a szám négy volt. A pontatlan helyesírás tehát valós, a szövegek túlnyomó többségében jelen lévő probléma.

A csoporton belül messze kiemelkednek a központoszási hibák, átlagosan minden egyes hallgató 3,3, illetve 3,1 hibát ejtett ebben a kategóriában fogalmazásában és fordításában, ez 70,2-es és 65,5-es arányt jelent az összes helyesírási hibán belül. Ennyire nagy eltérés valamelyik hibatípus javára egyetlen másik kategóriában sem figyelhető meg. Igen gyakori, már-már tömegesnek mondható hibatípus az összetett mondatok határain a vessző elmaradása, de felesleges írásjelek is előfordulnak.

Elsőéves fordító és tolmács mesterszakos hallgató vagyok, ezért úgy gondolom meg tudom ítélni a képzés erősségeit és gyenge pontjait. (I.3.I)

Patti azt vizsgálja, hogy a páciensek születési súlyának tudatában, miként lehetne személyre szabott kezeléseket összeállítani. (I.22.II)

Olyan triviális helyeken is találkozunk vesszőhibákkal, amelyekre pedig az oktatás különös gondolt fordít.

A helyesírásra azért fontos odafigyelni, mivel fontos hogy az anyanyelvünket (vagy bármely másik nyelvet) megfelelően használjuk, illetve nem mindegy hogy a helyesírásunk alapján milyen kép alakul ki másokban rólunk. (II.10.I)

Központozási hibák nagy számban fordulnak elő még felsorolásokban a vagy és az és, valamint egyéb kötőszavak előtt.

(...) felismerheti, hogy az adott szót, vagy kifejezést tényleg helytelenül használta eddig... (II.1.I)

(...) a tökéletességre való törekedés és a minél precízebb helyesírás illetve szövegszerkesztés lehetnének azok az ismérvek, amelyek ... (II.9.I)

Még az egyszerű felsorolások esetében is sokszor maradnak el a szükséges vesszők, mint például a következő szerkezetekben: a mai modern világban (II.7.I), egy tál reggelire elfogyasztott Cheerios (III.10.I). A kettőspont és pontosvessző használatára csak elvétve látni példát, holott a mondat szerkesztés gyakran megkövetelné ezeket az írásjeleket, mint ahogy az az alábbi esetben is látható.

Az ok viszont ugyanaz, unatkoznak, idegesek, frusztráltak és keserűek. (II.23.II)

Végül a központozásnál előfordult még a dátumok helytelen írásmódja: 2012 december 29-én (III.2.II), illetve a mondatvégi írásjelek elmaradása vagy nem megfelelő megválasztása is.

A központozás után jócskán lemaradva, de még mindig jelentős kategóriaként állnak az egybeírás-különírás körébe tartozó hibák, 0,9 esik belőlük minden fogalmazásra és fordításra egyaránt. A problémát tovább súlyosbítja, hogy a szövegszerkesztő beépített helyesírás-ellenőrző programja gyakran rossznak jelzi a helyes megoldást. Erre jó példa a szakirányválasztás (I.3.I), az újszülöttkori (I.6.II), a multikulturalitás (III.21.I.) vagy a műzligolyói (III.40.I) szavak. Az ilyen visszajelzések végképp elbizonytalaníthatják a szövegalkotókat, megingathatják szabálytudásukat, és egyenesen vezetnek a helytelen írásmódhoz. Most lássunk néhány tipikus példát erre a hibafajtára!

munkahelylehetőségek (I.2.I), két féle képpen (II.6.I), helyesírás ellenőrző (program) (II.10.I), modernkori (II.18.II), másutt modern-kori (II.31.II), feszültség-levezető (II.18.II), téglá darabokkal (II.28.II), közel jövőben (II.23.II), műzli reklám (III.40.I), afro-amerikai (III.35.I) reggeliző pehely (III.10.I) idegen-nyelvű (filmet) (II.15.I) tengeren túlon (III.25.I)

Az összes többi, a helyesírás körébe tartozó hibatípus között lényegi eltérést nem találtunk sem egymáshoz viszonyítva, sem a korpuszok között. A fordításokban érdemes még megemlíteni az idegen szavak helyesírásából fakadó hibák számarányát, amely 5%, de ugyanez a hibatípus alig jellemzi az anyanyelvi fogalmazásokat (0,2%). Az egyéb helyesírási hibák közé vettük az úgynevezett klasszikus hibákat, mint a magánhangzók és mássalhangzók hosszúsága vagy az ly-j kérdése. Ezek számaránya is csekély: 3,4 és 3,5%. A tulajdonnevek helyesírási problémái is elhanyagolhatóak a maguk 2,5, illetve 0,6%-ukkal a fogalmazásokban és fordításokban. A gépelési hibákat, ahogy korábban jeleztük, a helyesíráshoz soroltuk be a jelen

kutatásban, mivel a betűtévesztés a kézírásban is ilyen típusú hibának minősül. Az elgépelés 4,8, illetve 5,8%-át adja az összes helyesírási hibának, és maximálisan három található egy-egy szövegben, tehát a diákok túlnyomó többsége gondosan átolvasta írását ennek a hibának az elkerülése céljából.

A helyesírási hibák között találtunk olyanokat, ahol a hiba forrása a forrásnyelvi írásmód átvétele volt, de ezek száma jelentéktelennek mondható.

New Delhi (III.II)

Új Delhiben (III.4.II)

all those Hungarian guys (II.II)

sok Magyar fiataalt (II.37.II)

Végezetül tanulságként idézzük az egyik diák gondolatait, amelyeket a megformálás minősége mintegy közvetlen módon igazolt is, és amelyek egyben remekül mutatják a helyesírás fontosságát.

Ugyanakkor kis mértékben egyet tudok értetni azzal az érveléssel is, ami a helyesírás jelentőségét leértékeli, abban az esetben, ha a kommunikált üzenet a helyesírási hibával együtt megfelelően értelmezhető. Mai felgyorsult világunkban, kevés idő jut a rengeteg írásban, vagy elektronikusan továbbított üzenetek lektorálására, ezért mindennapossá válhat kisebb figyelmetlenségi hiba. Továbbá a mindennapi életünkben jelenlévő média csatornáknál is megfigyelhető ez a tendencia, a közvetített üzenetükben egyre gyakoribbá válnak a helyesírási hibák, negatívan befolyásolva az emberek nyelvhasználatát. (II.28.I)

2.3.5 A szövegalkotási hibák összegzése

Az empirikus kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk; az azonos hibacsoportok és hibatípusok alapján végzett összehasonlítás kimutatta, hogy míg az anyanyelvi fogalmazásokban átlagosan 14,5 hiba volt, addig a fordításokban 21, azaz megközelítőleg 45%-kal többet hibáztak a hallgatók a fordításokban. A korábban már bemutatott hibaarány így a fogalmazásokban 26, míg a fordításokban 16,5. A két szám összevetése 1,57-os átlagot ad ki, amely adat szintén azt jelzi, hogy a fordítási szövegalkotás minősége jócskán elmarad az anyanyelvi szövegalkotás minőségétől. A két szövegtípus akkor lenne egy szinten, ha ez az érték 1 lenne. Csak emlékeztetőül: ugyanez az arány az előzetes kutatásban 24,3 és 12,6 volt, azaz a jelen kutatásban némiképp kevesebb hibát találtunk az anyanyelvi és a fordított szövegekben is. Az akkori hibaarányátlag 1,92 volt, vagyis sokkal nagyobb, majdnem kétszeres eltérés volt a két szövegben talált hibák mennyisége között amellet, hogy mindegyikben számszerűen is több hibát regisztráltunk. Minden bizonnyal ezt az is okozhatta, hogy az előzetes vizsgálatban olyan hibacsoportokkal is dolgoztunk, amelyek csak a

fogalmazásokra vagy a fordításokra voltak vonatkoztathatóak, és amelyeket ezért a jelen vizsgálatban már nem használtunk.

A két korpusz a szavak számát tekintve arányos; a fogalmazások 295,4 szót, míg a fordítások 399,91 szót tartalmaztak, arányuk tehát 1,015, ezért a korábban ismertetett hibaszámok is értelmezhetőek és alkalmasak a szövegtípusok összevetésére. Az anyanyelvi és fordított szövegek között a legnagyobb eltérés a szókincs hibák tekintetében van, ahol 93%-kal több problematikus esetet regisztráltunk a fordításokban. Ezt követik a grammatikai kapcsolóelemek hibái, ahol 64%-os az eltérés szintén a fordítási hibák javára. A mondszerkesztés esetében megfordulnak az arányok, mivel kis mértékben ugyan, de több hibát vétettek ezen a területen a diákok az anyanyelvi fogalmazásokban, így a fordításokban 10%-kal kevesebb az ilyen jellegű vétség. Végezetül a helyesírás az a terület, ahol a diákok teljesítménye teljesen kiegyenlített, és csak 1%-kal több hibát tartalmaznak a fogalmazások, mint a fordítások.

A két korpuszon statisztikai elemzést is végeztünk, hogy lássuk, kimutathatók-e szignifikáns összefüggések az egyes hibacsoportok eredményei között, valamint a fogalmazások és fordítások összes hibaszáma között. Ennek megfelelően öt összehasonlítást végeztünk: szókincs, mondszerkesztés, konnexitás, helyesírás és összes hiba. Az elemszám 110 volt. A jelen esetben alkalmazható Spearman-féle rangkorrelációs vizsgálat kimutatta, hogy a mondszerkesztésen kívül minden kategóriában szignifikánsak az összefüggések a két korpusz között. Az eredmények a következők: a szókincsnél ($r = 0,251$, $p = 0,008$); a konnexitásnál ($r = 0,315$, $p = 0,001$); a helyesírásnál ($r = 0,313$, $p = 0,001$); az összes hibánál pedig ($r = 0,349$, $p < 0,001$). Ahogy látható, az összefüggés erőssége nagyon hasonló a vizsgált területeken; egyedül a szókincsnél gyengébb a mértéke, az összes többi esetben azonban többé vagy kevésbé, de meghaladja a közepes erősség alsó határát. Mindez azt jelenti, hogy pozitív, lineáris összefüggés állapítható meg a vizsgált területeken egy kivétellel, azaz statisztikailag nem véletlenszerű a két korpuszban regisztrált, azonos csoportba tartozó hibák közötti összefüggés.

2.4. A hipotézisek bizonyítása vagy cáfolata, az eredmények értelmezése

2.4.1 Első hipotézis

Első hipotézisünk szerint az anyanyelvi szövegalkotás oktatása nem juttatja el a tanulókat arra a szintre, amelyet a felsőoktatási tanulmányok igényelnének. Ezt a feltételezést azzal kívántuk bizonyítani, hogy megvizsgáltuk az elsődleges szövegalkotás eredményeképpen létrejött anyanyelvi szövegeket a felsőoktatásban, mesterképzésen tanuló, fordító szakos hallgatók adott

körében. Úgy gondoljuk, hogy ez a populáció anyanyelvi képességeit tekintve a korosztály élmezőnyéhez tartozhat, mivel ezek a diákok azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy fordító-tolmács végzettséget szereznek. Különösen a fordítók, de a tolmácsok esetében is kiemelt fontossággal bír az anyanyelv árnyalt, pontos, igényes használatának képessége.

Vizsgálatunk során arra törekedtünk, hogy a szövegalkotásnak az összehasonlítás által lehetővé tett legtöbb aspektusát feltárjuk az anyanyelvi szövegek esetében is. Ennek megfelelően a tartalom és makroszerkezet elemzése és értékelése nem képezte részét a kutatásnak. A szövegszerkesztést az előzetes kutatás során értékelve egyébként arra a megállapításra jutottunk, hogy az nem tekinthető jellegzetes és tömegesen előforduló hibatípusnak olyan hosszúságú szövegekben, amelyeket mi vizsgáltunk. Ahogy már korábban megállapítottuk, a diákok alapvetően tisztában vannak azzal, hogy bekezdésekre kell tagolni írásművüket, továbbá bevezetéssel és befejezéssel is el kell látni őket. A problémák inkább az arányok esetében mutatkoznak meg, illetve a címadás elmaradása nevezhető tipikus hiányosságnak.

A nagymintás empirikus kutatásban feltárt anyanyelvi szövegalkotási hiányosságok bebizonyították, hogy a 12 éves anyanyelvi oktatás nem, vagy csak kis részben hozza meg a tőle elvárt eredményt, ami különösen jól látható a szövegalkotás terén. A diákok szókincse nem elég gazdag és változatos, mivel a legjellemzőbb hiba a funkció nélküli szóismétlés. Utána szorosan felzárkózva következnek a helytelenül megválasztott szavak és szókapcsolatok. Itt az elsődleges gond a szavak jelentésének és használati körének felületes vagy bizonytalan ismerete, amely egyenesen vezet a zavaros megfogalmazásokhoz. Természetesen láttunk néhány klasszikus hibát, mint amilyenek az 'ujjat húz' frazémában a szótévesztés vagy a fáradság-fáradtság szavak keverése, de a szókincshibák nagy többsége nem ebbe a kategóriába tartozott. Egyedül a szókincs stílusáról mondható el, hogy ott egyenletesen jól teljesítenek a diákok, és a művelt köznyelv kívánalmainak megfeleltek a vizsgált írások, tehát az anyanyelvi oktatás a köznyelvi norma átadásában sikeresnek mondható.

A konnexitás megteremtése sokkal súlyosabb problémának bizonyult a korábban feltételezethez képest. Az utalószók és kötőszók tipikusan elmaradnak az összetett mondatok határán és az egymást követő mondatokban, így a szöveg elemei sokkal lazábban kapcsolódnak egymáshoz, mint az az írott nyelvben elvárt lenne, a szöveg logikája pedig jóval nehezebben tárul fel az olvasó előtt. Ez tipikusan az a helyzet, amikor az író nem tud az olvasó szemszögéből tekinteni a szövegére, így nem is látja azokat a hiányokat és pontatlanságokat, amelyeket egy külső szemlélő igen, aki számára ezek hátráltatják a megértést. A diákok nem jutottak el a tudatosságnak arra a szintjére, amely saját szövegük esetében az olvasó

pozíciójának az elfoglalását lehetővé tenné. Az egyeztetés hibái, főleg a névmási kötőszók számának és személyének megválasztásakor, szintén tipikusnak mondhatóak a vizsgált szövegekben, és itt már egyértelműen fel kell vetnünk az előbeszéd hatását az írásra. A hosszabb vagy túlbonyolított, szerkezetileg nehezebben átlátható és követhető mondatokban hamar szembetaláljuk magunkat ezzel a típusú hibával, amelynek korrigálására azonban az írás jellegéből adódóan lenne lehetőség.

A mondat szerkesztés – amely nem bizonyult tömeges hibaforrásnak – legtöbb problémája is egyértelműen a beszélt nyelvre vezethető vissza: az arra jellemző hiányos szerkezetek és túl hosszú, láncolatos összetett mondatok visszaköszönek az anyanyelvi írásokban. Ugyanennek a hatásnak tulajdonítanánk a központosági bizonytalanságok egy részét is, például hogy az összetett mondatokban a közbevetett, rövid tagmondatokat nem választják el a megfelelő írásjelek a mondat többi részétől, vagy hogy a halmozott melléknevek esetében elmarad az értelmi viszonyoknak megfelelő tagolás.

Végezetül a helyesírás kapcsán is megállapíthatjuk, hogy az semmiképpen sincs készesszinten, ahogy azt az érettségi vizsga időpontjára már feltételezik. A tudatosság hiányát mutatja, hogy a szövegszerkesztő által nem javított hibák tömegesen ütnek fel fejüket a képernyőn fogalmazott szövegekben. Tudomásul kellene venni, hogy a beépített hibajavítók csak korlátozott ellenőrzésre használhatók, és sokszor nem megbízhatók. Ezt bizonyította például az egybeírás-különírás külön hibatípussá válása; jól érzékelhető a diákok fogalmazásaiban is, hogy ez egy széles körben terjedő helyesírási probléma. Vizsgálatunk alapján továbbá semmi sem indokolja a központosítás elhanyagolását az oktatás során és a vizsgákon, mert a szókincs után ez a második leggyakoribb hibaforrás. Az írásjelek helyes elhelyezésének ellenőrzése szintén nem bízható a szövegszerkesztőre, ezért az oktatásnak itt is lépést kell tartania a megváltozott társadalmi környezettel.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a számadatok alapján a körülbelül 26 soros írásokban átlagosan minden második sorban akadt egy problematikus elem. Ez a teljesítmény olyan műfajú szövegeket jellemez, amelyek lehetővé tették a kreatív, szabad írást, tehát meglehetősen kevés kötöttséget tartalmaztak. A felsőoktatásban minderre már nemigen van lehetőség, ott az írás a tudást bizonyító eszköz, melynek tökéletlen technikája súlyosan befolyásolja a tartalom megítélését. Mindezek miatt kijelenthetjük, hogy első hipotézisünket igazoltnak tekintjük. Az általunk feltárt szövegalkotási hiányosságok a felsőoktatásban megnehezítik vagy egyenesen akadályozzák a sikeres tanulmányi munkát, melynek fontos részét képezi írott szövegek létrehozása.

2.4.2 Második hipotézis

Az előző hipotézishez szorosan kapcsolódik a második, amelyben azt állítjuk, hogy az anyanyelvi szövegalkotási kompetencia továbbfejlesztésére a felsőoktatásban is szükség lenne, és ez kiemelten igaz a fordítóképzésre. Úgy gondoljuk, hogy az első hipotézis bizonyítása önmagában bizonyítja a másodikat. A szövegalkotási képességnek a fordító-tolmács szakos hallgatók körében feltárt szintjét problematikusnak véljük, holott ezeknek a hallgatóknak az anyanyelvet mint a fordítás-tolmácsolás elsődleges célnyelvét kiválóan kell ismerni és használni a szövegalkotási feladatok teljesítéséhez tanulmányaik során, valamint későbbi munkájukban is. Ezért az ő képességeik minden bizonnyal meghaladják az átlagot az adott területen. Azt is tudjuk, hogy a továbbtanuláshoz egyedül az adott szakirányon szükséges az emelt szintű érettségi magyar nyelv és irodalomból, ezért a diákok zöme átlagos anyanyelvi tudással érkezik a felsőoktatásba. A fordító-tolmács szakos hallgatók anyanyelvi szövegalkotási teljesítményéből kiindulva ezért szükségesnek tartjuk az anyanyelvi fejlesztés kiterjesztését a középfokú oktatás utáni tanulmányi időszakra is. Szerencsés esetben ez a fejlesztőmunka természetesen a szóbeli szövegalkotást is magában kellene, hogy foglalja, mivel a két készség szorosan összefügg. A jelen kutatás azonban csak az írásbeli szövegalkotási kompetencia fejlettségi szintjét kísérelte meg bemutatni, ezért a másik készségről nem tud érdemi információkkal szolgálni. A jövő fordítói és tolmácsai esetében még egyértelműbb, hogy speciális, a feltárt problematikus területeket célzó anyanyelvfejlesztésre lenne szükség a képzés során ahhoz, hogy a szövegalkotás terén anyanyelvükön is magabiztos szakemberekké válhassanak. Eredményeink szerint a fordító- és tolmácsképzés egyszerűen nem kerülheti ki ezt a feladatot.

2.4.3 Harmadik hipotézis

Harmadik számú hipotézisünk szerint a vizsgált kompetenciák a szövegalkotáson keresztül kapcsolódnak össze legszorosabban. Ezt a feltételezést a szakirodalmi áttekintéssel és a gyakorlati vizsgálattal sikerült bizonyítanunk. Mindkét kompetencia közös, több esetben központi alkotóeleme a szövegalkotási. Ezen túlmenően a fordítás mint speciális szövegalkotás értelmezését bevett elméleti megközelítésnek találtuk az irodalomban, mely szerint a nyelvi közvetítés az összes nyelvi készség közül az írással mutatja a legtöbb egyezést. Ezen kívül az empirikus kutatás felépítésével és végrehajtásával azt is bemutattuk, hogy egyazon szempontsor segítségével mindkét szövegtípus szövegalkotási jellegzetességeit le lehet írni. Egy ilyen értékelési eljárás párhuzamosan tud rámutatni a hallgatók szövegalkotási nehézségeire, és olyan, addig nem nyilvánvaló összefüggéseket tud feltárni az egyes hallgatók

képességének mintázatát illetően, amelyek a fordítási szövegalkotás nagymértékű és gyors javulását hozhatják. A disszertációval feltárt összekapcsolódás miatt az anyanyelvi szövegalkotás joggal tekinthető olyan kiindulási alapnak, amelyre rá lehet építeni a fordítási szövegalkotást idegen nyelv-anyanyelv irányban, illetve amelyre az természetesen rá is épül, és amelynek hiányosságait korrigálva az anyanyelvre fordított szövegek minőségének javulása is joggal várható.

2.4.4 Negyedik hipotézis

Negyedik számú hipotézisünk szerint a fordítások minőségének értékelésére jelenleg nem elterjedt az anyanyelvi szövegek értékelésének rendszere, pedig a gyakorlatban jól alkalmazható lenne ez a módszer. A szakirodalom, azon belül pedig az empirikus kutatások áttekintése alapján kijelenthetjük, hogy a hipotézis első felét igazoltnak véljük. Az általunk áttanulmányozott, főként magyar és angol nyelvű anyagokban nem találtunk utalást olyan vizsgálatokra, amelyek ilyen közvetlen módon összekötötték volna a két szöveg értékelését, mint ahogy ezt mi az előzetes és a nagymintás empirikus kutatásban tettük. Az anyanyelvi szövegalkotás és a fordítás irodalma gyakorlatilag nem használja egymás eredményeit, és a jelenlegihez hasonló kutatásról nem tudunk beszámolni. Hiába tapasztalható a célnyelvi megközelítés előretörése a fordítási szakirodalomban, ennek gyakorlati alkalmazására alig látunk példát.

A hipotézis második felének állítását, miszerint a gyakorlatban jól használhatóak az anyanyelvi szövegek értékelésének eljárásai a fordított szövegek esetén is – nyilvánvalóan nem kizárólagosan, hanem más módszerekkel egyetemben –, a magunk gyakorlati tapasztalatai alapján szintén bizonyítottnak tekintjük. Természetesen sokkal megnyugtatóbb lenne, ha nem csak a saját élményeinkre alapozhatnánk ezt az állítást, és több elemző egybehangzó véleményéről tudnánk most beszámolni, de reméljük, hogy eredményeink eljutnak a képzésbe, és kollégáink egyet tudnak majd érteni velünk. Oktatási szituációban, amikor egy szöveg sok átültetését vizsgáljuk, a szövegalkotás minősége nagyon jól értékelhető a forrásnyelvi szöveg nélkül is, főképp akkor, ha úgy olvassuk az írásműveket, mintha eredeti szövegek lennének. Így azokat a hiányosságokat tudjuk feltárni, amelyek az anyanyelvhasználathoz köthetők, és amelyek célzott anyanyelvi fejlesztéssel nagyrészt orvosolhatóak.

2.4.5 Ötödik hipotézis

Előbbi megjegyzésünkkel el is jutottunk a dolgozat ötödik hipotéziséig, mely szerint a felsőoktatási, esetünkben a fordító szakos hallgatók szövegalkotási kompetenciája több területen is fejlesztést igényel, melyek közül a legfontosabbak a szókincs, a konnexitást

biztosító elemek és a helyesírás bizonyos területei. Ezt a feltételezést a kutatás eredményei teljes mértékben alátámasztják. Az általunk vizsgált anyanyelvi és fordított szövegekben is a szókincs körébe eső hibák adták a legszámosabb csoportot, amelyen belül a funkciótlan szóismétlések, valamint a szavak és szószerkezetek pontatlan használata emelkedtek ki. Ahogy ezt korábban is írtuk, minden fogalmazás átlagosan 5, míg minden fordítás átlagosan 9,6 ilyen típusú hibát tartalmazott elemzéseink szerint. Meggyőződésünk, hogy a szókincs az a terület, ahol mindig van hová továbbfejlődni, és a meglévő ismeretek megerősítésére is egyértelműen szükség van. Az elkerülési stratégiák alkalmazása természetesen, észrevétlenül zajlik az elsődleges anyanyelvi szövegalkotás során, így a kétséges nyelvi elemek egyszerűen kimaradnak a végleges szövegből, vagy ritkábban jelennek meg benne. A fordítási szituáció azonban, mint látjuk, felerősíti a bizonytalan szó- és frazémaismeretet, ezért a fordítók és tolmácsok számára elengedhetetlen, hogy ezen a területen szinten tartsák tudásukat, vagy ha szükséges, fejlesszék azt. A szóismétlések magas száma is visszavezethető a szegényesebb szókincsrre, amely azt eredményezi, hogy nehézséget jelent a megfelelő szinonimák megtalálása, tehát ezzel a területtel is érdemes külön foglalkozni. Mint látjuk, a középiskolai tanulmányok ugyanis nem vezetnek olyan széles körű szótudáshoz, amelyre biztosan lehet építeni a felsőoktatásban.

A konnexitást biztosító elemek esetében szintén bizonyítottnak látjuk a hipotézist, mivel a fogalmazásokban átlagosan 3,3, a fordításokban pedig 5,4 ilyen jellegű problémát tártunk fel, így a fordításoknál ez a második leggyakoribb hibatípus, míg a fogalmazásoknál a harmadik. A kutatás szövegeit olvasva egyértelmű számunkra, hogy a felsőoktatási anyanyelvi képzés során szükség lenne a beszélt nyelvi és az írott szövegek grammatikai kohéziós eszközei közötti különbségek további tudatosítására és a két beszédmód alaposabb megismerésére, mivel az írásművekben megfigyelt laza vagy hibás szerkesztettség erős hasonlóságot mutat az élőbeszéd szerkesztettségével. A kötőszavak, utalószavak és határozott névelők indokolatlan elhagyása és az egyeztetés pontatlanságai még határozottabban jellemzőek a fordított szövegekre, tehát a jövő szakembereinek meg kell tanulniuk tudatosan törekedni grammatikailag jól összekapcsolt írott szövegek létrehozására.

Végezetül a hipotézis harmadik elemeként a helyesírás bizonyos területeinek problematikus voltát állítottuk. A „bizonyos területek” kifejezés természetesen pontosításra szorult, ennek megtételét pedig az empirikus vizsgálatról vártuk. A feltételezés abban az értelemben mindenesetre beigazolódott, hogy a csoportba tartozó hibák az anyanyelvi fogalmazásokban a második, míg a fordított szövegekben a harmadik legtöbb hibát jelentették; 4,8-et és 4,7-et fogalmazásonként és fordításonként. Előzetesen azt feltételeztük, hogy nem a

klasszikus, az oktatás során komolyan üldözött és a vizsgákon súlyozottan büntetett helyesírási hibák okoznak gondot a felsőoktatásban tanulók számára, hanem a számítógépes szövegszerkesztők által nem, vagy esetenként rosszul javított vétségek. Éppen a helyesírásjavító programok miatt szolgált meglepetéssel számunkra a probléma valós jelentősége, ugyanis arányaiban sokkal kevesebb hibára számítottunk. A csoportban számukat tekintve kimagaslanak a központoszási hibák, illetve jelentősnek mondhatóak az összetett szavak és szószerkezetek írásmódja terén ejtett vétségek is, tehát a fejlesztőmunkának elsődlegesen ezekre a területekre érdemes koncentrálnia. Az elemzett szövegek ugyanis nyilvánvalóvá tették, hogy nem elégséges csak a gépi segítségre támaszkodni a szövegek helyesírása tekintetében. Várakozásainknak megfelelően nem talákoztunk tömegesen sem a tulajdonnevek, sem az idegen szavak, sem az ly-t vagy j-t tartalmazó szavak rossz írásmódjával, és a gépelés is pontosnak volt mondható egy-két diák munkáját kivéve. Természetesen ezek a hibatípusok változhatnak más szövegek esetében, főleg fordítás során, ha a téma olyan speciális szókincset hoz fel, amely a helyesírás szempontjából problematikus lehet. Azt például a jelen szövegek alapján is látjuk, hogy a földrajzi nevek helyesírását erőteljesen befolyásolja az angol írásmódjuk, tehát egy átfogó vizsgálat után speciális helyesírás-fejlesztésnek is tere lehet a fordítóképzésben.

2.4.6 Hatodik hipotézis

A hatodik hipotézis szerint mutathatók ki összefüggések az anyanyelvi szövegalkotási teljesítmény és a fordítási teljesítmény között, elsősorban a mondat szerkesztés és a szókincs szintjén, illetve a nyelvhelyesség és a helyesírás területén. Ezt az állítást az összehasonlítható szövegek szövegalkotási hibáinak feltárásával kívántuk bizonyítani, aminek eredményeképpen adatokat nyertünk a két szövegtípus minőségéről a vizsgált kategóriákban, mely adatokon végül statisztikai elemzéseket is végeztünk.

Már az előzetes kutatás kimutatta, hogy az érettségi szövegalkotás értékelésében eléggé hangsúlyos területként jelen lévő nyelvhelyesség kritikusságát nem igazolták vissza az általunk elemzett szövegek. Ezért a nagymintás empirikus kutatásban a nyelvhelyességet külön nem is vizsgáltuk, és a döntés helyességéről azóta, a teljes korpusz ismeretében is meg vagyunk győződve. Hipotézisünknek az erre a területre vonatkozó megállapítását azért nem tudtuk igazolni, mert a hibák kis száma mérhetetlenné tette az összefüggéseket. Azt viszont sikerült megállapítanunk, hogy egyik korpuszra sem jellemzőek nagymértékben ezek a típusú eltérések, tehát a nyelvhelyesség ebben a populációban marginális szerepet játszik a szövegek minőségében. Minden bizonnyal ez annak is köszönhető, hogy a közoktatásban és a

felsőoktatásban eltöltött összesen 15 év alatt az oktatás nyelvezetére oly mértékben nem voltak jellemzőek ezek a devianciák, vagy olyan súlyos megítélés alá estek, hogy a diákok ezekre különösen ügyelnek írott szövegeik készítése során. Másrésről saját értelmezésünknek megfelelően viszonylag szűk ez a hibacsoport, tehát valószínűleg sokkal inkább egyéb hibaként azonosítottunk olyan eltéréseket is, amelyekre más elemzők inkább a nyelvhelyesség kategóriáját találnák alkalmasabbnak. Például az 'ami' névmási kötőszó helytelen használatát konnexiós hibaként regisztráltuk, mivel az az esetek többségében az utalás pontatlanságához vezetett. Azt azonban bizonyosan állíthatjuk, hogy a gyakorló pedagógusok által egyértelműen nyelvhelyességi hibaként azonosított eltérések, mint például a suksükölés, nákolás, a -ba/-be és -ban/-ben toldalékok keverése, az ikes igék helytelen ragozása, az -e kérdőszócska rossz elhelyezése stb., semmiképpen sem jellemzőek a vizsgált diákcsoportok írott szövegeire.

A mondat szerkesztés esetében kissé hasonló helyzettel találjuk szembe magunkat, mint a nyelvhelyességnél. A nagymintás kutatásban alkalmazott hibacsoportok közül itt dolgoztunk a legkevesebb hibatípussal, és végeredményben itt tártuk fel a legkevesebb problematikus esetet is mindkét korpuszban: átlagosan fogalmazásonként 1,4, fordításonként 1,3 hibával találkoztunk. A csekély elemszám miatt szignifikáns korrelációt nem tudtunk megállapítani, ennek ellenére azonban teljesen egyértelmű, hogy a két korpuszban nagyon hasonló mértékben fordulnak elő ezek a típusú problémák. A mondat szerkesztés módja tehát egyfajta egyedi szövegalkotási jellegzetességgént értelmezhető. Hipotézisünknek ezt a tételét ezért bizonyítottnak tekintjük.

A vizsgált területek közül a helyesírás volt még, ahol az eredmények szinte hajszálpontosan egyformák voltak a két korpuszban, és ahol statisztikailag szignifikáns összefüggéseket is ki lehetett mutatni. Egyértelmű, hogy a helyesírás általános fejlesztésével minden szövegtípusban javulnia kell a szövegminőségnek, mert egy személy esetében, a jelen vizsgálat alapján is, állandónak mondható ez a készség is.

Végezetül a szókincs az a terület, ahol jól látható, hogy a meglévő hiányosságokat szinte megduplázzák a nyelvi közvetítés okozta nehézségek, amit a statisztikai korrelációelemzés is alátámasztott. Ezért úgy véljük, hogy a szókincsfejlesztés mindkét szövegtípusban a szövegminőség javulását eredményezheti.

2.4.7 Hetedik hipotézis

A hetedik hipotézis szerint megállja helyét az a feltételezés, hogy a biztos anyanyelvi fogalmazási kompetenciával rendelkező egyének jobb anyanyelvi fordításokat hoznak létre, mert jobban el tudnak szakadni a forrásnyelvi szöveg felszíni elemeitől. Ezt az állítást azáltal

látjuk bizonyítottnak, hogy meg tudtuk állapítani a szókincs, a mondszerkesztés, a helyesírás és a konnexitást létrehozó elemek használatának összefüggéseit a két korpuszban, melyek között a mondszerkesztés kivételével szignifikáns korrelációkat is ki lehetett mutatni.

A fordítás során a legproblematisabb szakasz a forrásnyelvi szövegtől történő elszakadás és a jelentés célnyelvi újrateremtése. Az említett területek mind érintettek ebben a folyamatban; a szavak kiválasztása, a mondatok felépítése, a grammatikai és logikai kapcsolatok megteremtése, de még a helyesírás során is el kell tudni vonatkoztatni a forrásnyelvi elemektől és struktúráktól. Ha a célnyelvi szövegalkotási készség fejlett és biztos alapokon nyugszik, akkor az átvitel eredményeképpen létrehozott célnyelvi szövegen nem látszik és nem is érződik a forrásnyelv hatása. Annál jobb egy fordító, minél inkább képes minimalizálni az interferenciát, vagyis minél közelebb áll fordított szövege az eredeti szövegalkotás eredményeképpen létrejött célnyelvi szövegekhez a szövegalkotás minden aspektusában. Erre az a szakember képes, akinek a célnyelvi, esetünkben az anyanyelvi szövegei is minimális mennyiségű hibát tartalmaznak. Akinek már önmagában problematikus a célnyelvi szövegalkotási képessége vagy annak bizonyos területei, attól nem várható el, hogy egy olyan szövegalkotási helyzetben, mint amilyen a fordítás, amely sokkal több erőfeszítést igényel, hibátlan teljesítményt nyújtson. Például akik anyanyelvi fogalmazásaikban is hajlamosak átsiklani a funkció nélküli szóismétlések felett, azok számára ez nem problémaforrás a fordítás során sem, tehát a célnyelvi szövegekre is legalább ugyanolyan mértékben, de akár hatványozottabban is jellemző lesz ez a hibatípus. A jó anyanyelvi szövegalkotási képesség tehát előfeltétele annak, hogy anyanyelvünkre is jó tudjunk fordítani. Ezt a jelen dolgozat empirikus vizsgálata is bizonyította.

2.4.8 Nyolcadik hipotézis

Utolsó hipotézisünk szerint az anyanyelvre fordított szövegekben található fordítási hibák jelentős százaléka nem a forrásnyelv elégtelen ismeretének, hanem a bizonytalan anyanyelvhasználatnak a következménye. Ezt a feltételezést a fordított szövegek hibatípusainak megállapításával kívántuk bizonyítani. Elemzéseink ebből a szempontból azt tárták fel, hogy a fordított szövegekben alig találoztunk olyan rossz megoldásokkal, amelyek az idegen nyelvű szöveg értésének elégtelenségeiből fakadtak volna. A diákoknak minden fordításhoz kellett glosszáriumot készíteniük, és ezek azt mutatták, hogy viszonylag kevés, vagyis kezelhető mennyiségű ismeretlen szót tartalmaztak a szövegek, és azokat is valamilyen fordítástámogató eszköz segítségével le tudták fordítani a hallgatók. Ezen kívül a forrásnyelvi szövegekben maximum egy-két olyan bonyolultabb szerkezetű mondat volt, amelyeket nem minden hallgató

értelmezett helyesen, és ezért siklott félre a fordítás, de ez sem volt általános jelenség. A fordítandó szövegek tehát megfeleltek a diákok idegen nyelvi szintjének, a szókincs és a szerkezetek alapvetően nem jelentettek nagymértékű kihívást. A feltárt hibák túlnyomó többsége ezért a megfogalmazás módjára vezethető vissza, amely a célnyelvhez köthető probléma. Természetesen fenntartjuk, hogy más műfajú szövegek esetében némileg más eredményeket kapnánk, mert ha a forrásnyelvi szöveg műfaji konvenciói vagy speciális regisztere ismeretlenek, akkor az megnehezíti az értelmezést.

V. ÖSSZEGRÖZÉS

1. A dolgozat eredményeinek ösöszegrözése

A doktori disszertáció legfontosabb céljául azt tűztük ki, hogy az anyanyelvi és fordítási szövegalkotási kompetenciát alaposan feltérképezze, feltárja viszonyukat és kapcsolódási pontjaikat, az empirikus vizsgálat pedig közelebbi betekintést nyújtson mindkét performanciába, és rámutasson az eredmények gyakorlati alkalmazhatóságára általában a felsőoktatásban, speciálisan pedig a fordítóképzésben. Reményeink szerint minden megnevezett területet sikerült bejárni, és az összehasonlítás megmutatta, hogy a vizsgált kompetenciák és szövegek szoros kapcsolatban állnak egymással.

A két kompetenciát és a hozzájuk kapcsolódó szövegeket igyekeztünk azonos szempontok alapján taglalni. Az anyanyelvi kompetenciától kiindulva és egyre jobban szűkítve a kört eljutottunk a szövegalkotási kompetenciáig, illetve azt a társadalmi közeget és a normarendszert is bemutatattuk, amely hatással van az anyanyelvi nevelésre és a kialakítandó kompetenciákra. Megállapítottuk, hogy a közoktatás minden bizonnyal a jó nyelvhelyesség és a művelt köznyelv elsajátításának területén a legsikeresebb, mivel ezeket közvetíti, és el is várja alkalmazásukat szóban és írásban egyaránt. Továbbá rámutattunk a modern technikai eszközök jelentette új kihívásokra is, amelyek a szövegalkotásra is hatással vannak.

A disszertációt az anyanyelvi szövegalkotás részletes bemutatásával folytattuk, és hangsúlyoztuk, hogy az írás elsődleges felhasználója a felsőoktatás, ezért fontos lenne, hogy a közoktatás a képesség olyan szintjére juttassa el a diákokat, hogy a felsőoktatásba belépve megszerzett tudásuk hasznosítható legyen. Kiemeltük még azt is, hogy az írásbeli közlésmódra való áttérés sikeressége milyen központi szerepet játszik a fogalmazási képesség fejlettségében, illetve arra is rávilágítottunk, hogy az olvasás és a szövegértés alacsony színvonala is hatással van az általunk vizsgált készségre. Az írás folyamatát elemezve feltártuk a gyakorlott írókra jellemző munkamódszereket, amelyek elsajátítását kellene megcéloznia az iskolai fejlesztésének is.

A 2003-as és 2007-es Nemzeti Alaptantervek és a rájuk épülő kerettantervek elemzése megmutatta, hogy a szövegalkotást elsődlegesen a szépirodalmi művek tanulmányozásával kívánja megalapozni és fejleszteni a közoktatás, ugyanakkor erőteljesen szorgalmazza a műfaji sokszínűséget és a kreativitás, a személyiség érvényre juttatását is, és elismeri a szövegalkotási képesség kiemelt, tantárgyakon átívelő szerepét. Az oktatási gyakorlatba bepillantva azonban láthattuk, hogy a lehetséges oktatási és értékelési módszerek közül nem feltétlenül a legcélravezetőbbek jellemzik a magyar hagyományokat, amelyek a mai napig meghatározzák a

pedagógiai gyakorlatot. Meg kellett állapítanunk, hogy a fogalmazásoktatás terén komoly szakadék tátong az általános és a középiskola között, melynek áthidalására nem látunk törekvést. Az íráskészség fejlesztéséről általánosságban is elmondható, hogy a középfokú oktatás során már elhanyagolt, nem kellő figyelmet élvező terület. A rendszeres gyakorlásra különféle okokból kifolyólag az iskola nem tud időt szakítani, így a szaktanárok az oktatás vizsgacentrikussága miatt elsődlegesen azokat a műfajokat preferálják, amelyek majd egy évtizede változatlanul uralják az érettségi vizsga szövegalkotási feladatait. A szakirodalomban megnevezett célokat összegyűjtve megállapítottuk, hogy differenciált oktatást kellene nyújtani, lehetőleg csoportbontásban, ahol a képességfejlesztésen és az egyéni írásgyakorlaton van a hangsúly, melynek során jut elég idő a tervezésre és a többszöri átdolgozásra. Szükség lenne az írás kommunikációs szempontú és befogadóközpontú megközelítésére és az új médiumok beemelésére az oktatásba. Mindez a tanár szerepének változását is feltételezi.

A disszertáció fontos részét képezi a fogalmazási teljesítményt mérő vizsgálatok bemutatása, melynek egyértelműek a tanulságai: az iskolai fejlesztőmunka alig tükröződik a diákok írásain. Az idézett tanulmányok túlnyomó többsége a középfokú oktatásban tanulók képességeit mérte, de a felsőoktatást célzó vizsgálatok is hasonlóan negatív képet festettek. Azonban arra is láttunk példát, hogy a célzott, egy-egy részterületre irányuló fejlesztés már rövidtávon is eredményre vezethet. Több tanulmány is alátámasztotta azt a vélekedésünket, hogy az anyanyelvi képzést a felsőoktatásban is folytatni kellene. Végezetül áttekintettük, hogy milyen értékelési eljárásokra épülnek az anyanyelvi szövegalkotási vizsgálatok, mivel saját módszerünk kidolgozásánál nagyban építettünk rájuk, és figyelembe vettük tapasztalataikat is.

Az anyanyelvi fogalmazási kompetenciára és az anyanyelvi szövegekre vonatkozó szakirodalom áttekintését követte a fordítási kompetencia és a fordítások bemutatása. A fordításról mint tevékenységről megállapítottuk, hogy elsődlegesen azt is szövegalkotásnak tekintjük, amelynek létrejöttét azonban forrásként egy másik szöveg inspirálja, és egy új, a célnyelvi kontextus és közönség igényei motiválják. A fordítás-kompetencia-modellek összefoglalása alátámasztotta, hogy akárhogy is modellezzük a fordítás folyamatát és összetevőit, a célnyelvre vonatkozó kompetenciáknak mindig alapeleme a szövegalkotás. Megállapítottuk, hogy az egyes részkészségek fejlettsége egyéni mintázatot mutat, illetve hogy egy területen kimagasló jártassággal kell rendelkezni ahhoz, hogy a meglévő tudás átszerveződése végbemehessen, és a kompetencia magasabb szintre léphessen. Azt is láttuk, hogy a tapasztaltabb fordító globálisan közelíti meg, majd állandóan figyeli és értékeli a szöveget, az átváltás során pedig meg tudja haladni a berögzült, automatikus szóasszociációkat. Összességében célnyelvi szövegalkotása nagyban hasonlít a tapasztalt író munkamódszeréhez,

ez pedig alátámasztja a két képesség összefüggéseit. Feltételezésünket, hogy létezik egyfajta egyedi szövegalkotási stílus, több tanulmányban is olvastuk a vizsgálati eredmények magyarázataképpen, ahogy azt a hipotézist is, hogy az anyanyelvi íráskészség színvonala befolyásolhatja a fordított szöveg minőségét.

A fordítás és a nyelvtanulás viszonyát áttekintve megállapítottuk, hogy a kommunikatív nyelvoktatás térhódításával az osztálytermek egynyelvűvé váltak, a fordítás pedig az idegen nyelvi értés ellenőrzésének eszköze lett nemcsak az iskolában, hanem a nyelvvizsgákon is. Ezt a kialakult helyzetet ma már sokan és sokféle okból bírálják, és a fordítóképzés számára sem nevezhetjük előnyösnek. A XXI. századi, soknyelvű Európában a nyelvi közvetítés mindennapos kommunikációs aktus, így a készségnek a nyelvoktatás szerves részévé kellene válnia. Hogy ezt elérjük, szükséges lenne alapvető fordítási ismeretek oktatására is a középszintet meghaladó nyelvtudású tanulók számára. A fordítás alapja a forrásnyelvi szöveg megértése, de mint azt több helyen is hangsúlyoztuk, az idegen nyelv magas szintű ismerete önmagában nem garantálja a fordított szöveg minőségét.

A fordítók képzését igyekeztünk magyar és nemzetközi viszonylatban is alaposan körüljárni, és azt állapítottuk meg, hogy bár a módszerek sokszínűek, de a célok nagyon hasonlóak, amelyeket az oktatás alapvetően meg is tud valósítani. A képzéssel szemben támasztott elvárások közül a legfontosabb, hogy a valós munkakörülményekre és feladatokra minél jobban felkészítse a hallgatókat. Emellett az intézmények egyre fontosabbnak látják a kurzusok során a hallgatói igények felmérését, a diákok motiválását, illetve a követelmények teljes körű megismertetését, amit a diákjogok körébe sorolnak, míg a tanártól egyre inkább a megrendelő szerepének betöltését várják el. A tapasztalatszerzés és a gyakorlás ugyanolyan fontos itt is, mint az íráskészség fejlesztése esetében lenne, és egyre hangsúlyosabb a fordítások célnyelvi megközelítése, nemcsak a saját, de mások szövegeinek, sőt gépi produktumoknak is a javítása, értékelése, lektorálása. Az oktatási folyamatot kísérő értékelés is változatosnak mondható; a saját fejlődés nyomon követése, az önértékelés mellett a hallgatótársak aktív szerepvállalása is jellemző, főleg az anyanyelvre fordított szövegek esetében. A diákok felelősségvállalása, amely kiterjed a tanulás folyamatára és az általuk készített produktumokra is, már teljes mértékben az önálló munkavállalásra készít fel.

Az oktatásnak kell közvetítenie azokat a szakmai és társadalmi elvárásokat is, amelyek a tevékenység végzését meghatározzák. Így körüljártuk az ekvivalencia kérdését, amelyben meglehetősen egységes nézetet képvisel mára a fordítási szakirodalom azzal, hogy alapvetően a kommunikatív és pragmatikai egyenértékűség elérését tartja kívánatosnak. A norma esetében megállapítottuk, hogy a szövegszintű normák pontosabb kidolgozására nagy szükség lenne,

mivel ott sokkal nagyobb a szakmai bizonytalanság is. A jövő fordítóinak továbbá nemcsak az aktuális normákat kell ismerniük, de nyitottá kell őket tenni az újdonságok befogadására is, mivel a nyelv leképezi a társadalomban végbemenő változásokat. Hosszan foglalkoztunk az anyanyelvi tudatosság szerepével is az idegen nyelvek és a fordítás elsajátításában, és hangsúlyoztuk a kontrasztív szemléletmód előnyeit; ezt a megközelítést saját kutatásunkkal is megerősíteni kívánjuk. Sok tanulmányt felsorakoztattunk, amelyek egyhangúlag azt állítják, hogy szükség van az anyanyelvi képességek továbbfejlesztésére a fordítóképzésben. Ebből a szempontból is fontosnak tartjuk a jelen disszertáció által megvalósított vizsgálatot, amely feltárta, hogy pontosan mely területeken mutatkoznak a legnagyobb hiányosságok. Azt is érdemes szem előtt tartanunk, hogy a hallgatók általában nem tudják még az anyanyelvükön készült szövegeiket sem objektíven megítélni, mert nem képesek rá, hogy az olvasó pozícióját elfoglalják, és ezért nincsenek is tisztában szövegük minőségével.

A fordítások értékelését igyekeztünk minél sokoldalúbban megvilágítani, mivel a szakirodalom is sokféle értékelési helyzetről és módszerről számol be. A képzésben, a vizsgákon és a szakmai munka során is szükség van a teljesítmény értékelésére, és ennek megfelelően különféle célú és tartalmú eljárások használatosak. Azonban az egyes viszonylatokon belül sincsenek egységesen elfogadott mérőeszközök, ezért az eredmények és teljesítmények nem is hasonlíthatók össze, ami megnehezíti egy elfogulatlan kép megrajzolását. Ahogy a képzés színvonalának biztosítására nemrég létrehoztak egy európai szintű programot, amelyhez már magyar képzőintézmény is csatlakozott, úgy az értékelés esetében is hasznosnak tartanánk egy egységesebb, átláthatóbb és az összehasonlítást lehetővé tévő rendszer kidolgozását, amely részben alapulhatna a fordítási szövegalkotási teljesítmény értékelésén.

A minőség kapcsán beszéltünk a folyamatorientált és a produktumorientált, az analitikus, a holisztikus és a pozitív értékelésről, valamint olyan egyéb eljárásokról, amelyek mindezeket kiegészítve több információt adnak a fordítási képesség fejlődéséről vagy a kompetencia alkotóelemeinek szintjéről. A módszer megválasztásánál azt is figyelembe kell venni, hogy az milyen hatást gyakorol a diákok teljesítményére, motivációjára és fejlődésére, illetve a javítótanár szakmai háttere is más-más típusú értékelésre teszi őt kiemelkedően alkalmassá. A fordított szöveg minőségét nagymértékben befolyásolhatja a forrásnyelvi szöveg és annak különféle tulajdonságai, ezért bármely oktatási és vizsgaszituációban nagyon gondosan kell eljárni a szövegválasztás során, melyre sok tanácsot gyűjtöttünk össze a vonatkozó szakirodalomból és a gyakorlatból.

Mivel vizsgálatunk hibaelemzésre épül, egy részletes hibatipológiát is összeállítottunk. Úgy véljük, hogy a hibák természetes velejárói a fejlődési folyamatnak, amelyeket nem üldözni

és elítélni, hanem feltárni kell, mert megismerésük elengedhetetlen a továbbfejlődéshez, a nehézségek tudatos leküzdéséhez. Ezért kiemelkedő jelentőségűek számunkra a kompetencia hiányából fakadó, visszatérő hibák, amelyek nem alkalmi tévesztések, hanem nagy számban, tipikusan fordulnak elő a hallgatók szövegeiben. A jelen kutatás alapvetően ezt a hibatípust szándékozott feltárni. Külön foglalkoztunk még az interferenciával is, mivel az annak tulajdonítható szövegproblémák speciálisan a fordításhoz mint folyamathoz köthetők, meghaladásuk pedig a kompetenciák fejlesztésével segíthető elő.

Dolgozatunk negyedik fő fejezetében ismertettük az előzetes vizsgálatot és az arra szorosan épülő nagymintás empirikus kutatást, amely a kompetenciák, az anyanyelvi szövegek és fordítások, a rájuk vonatkozó szövegalkotási eljárások, a képzések és az értékelések elméleti áttekintése után a gyakorlatban is megmutatta az összehasonlítás egy lehetséges módját. A 110 anyanyelvi és ugyanilyen mennyiségű anyanyelvre fordított szöveg részletes elemzése az előzetes kutatás tapasztalataira épülő hibacsoportok és hibakategóriák alapján történt, ennek megfelelően párhuzamosan vizsgáltuk a szókincset, a mondatszerkesztést, a konnexitást és a helyesírást, illetve a hozzájuk tartozó hibatípusokat. Kimutattuk, hogy statisztikailag szignifikáns összefüggések állapíthatók meg az ugyanazon személy által készített anyanyelvi és fordított szövegekben a szókincs, a konnexitás és a helyesírás esetében, és statisztikailag nem értékelhető, de szoros együttállás van a mondatszerkesztés terén is. Szuperkategóriaként az összes hiba statisztikai elemzése is az előbbiekhöz hasonló mértékű, közepesen erős viszonyt mutatott. A diákok majdnem kétszer annyi szókincshibát vétettek fordításaikban, mint anyanyelvi fogalmazásaikban, míg a grammatikai összekapcsolási hibáknál ez az arány durván másfélszeres volt. A másik két vizsgált területen teljesen kiegyenlítettnek találtuk a hallgatók teljesítményét a két szövegfajtában. A mondatszerkesztésnél az anyanyelvi fogalmazásokban találtunk – bár csak 10%-kal – több vétséget. Ezt leginkább azzal magyaráztuk, hogy az önálló szövegalkotás több döntési helyzet elé állítja a szövegalkotót a mondatok felépítését illetően, mint a fordítás, illetve hogy az élőbeszéd hatása jelentősebb lehet a saját szöveg esetében. Végezetül az a tény, hogy a helyesírási hibák szinte darabszámra megegyeztek a két korpuszban, azt mutatta, hogy a helyesírás a szövegalkotás módjától teljesen független, a szövegalkotóhoz köthető készség. Mindemellett meg kellett állapítanunk a központoszási hibák kiugróan magas arányát és számát, amely mindenképpen figyelmet érdemel.

A részletes hibaelemzés és az eredmények értékelése után az összehasonlítható kompetenciák elméleti áttekintésére és az összehasonlítható szövegek empirikus vizsgálatára támaszkodva visszatértünk a bevezetésben megfogalmazott kutatási kérdésekhez és a belőlük fakadó hipotézisekhez. Megállapítottuk, hogy a nyolc hipotézisből hetet igazoltnak, egyet

pedig, a hatodikat részben igazoltnak tekintünk. Vizsgálatunk megmutatta, hogy a közoktatás a szövegalkotás terén nem készít fel a sikeres felsőoktatási tanulmányokra, ezért szükség van az anyanyelvi képzés kiterjesztésére, sőt speciális, célzott nyelvfejlesztésre olyan szakokon, mint a fordítás-tolmácsolás. Az anyanyelvi és az anyanyelvre fordított szövegek minősége összefügg; a szókincs és a grammatikai kohéziós elemek esetében a fordítások arányosan több hibát, míg a helyesírás esetében teljesen azonos mennyiségű hibát tartalmaztak, mint a fogalmazások, a mondat szerkesztésre visszavezethető hibák pedig 10% alatt maradtak mindkét korpuszban. Ezért a fordító-tolmács szakos hallgatók anyanyelvi képzésének hangsúlyosan a funkciótlan szóismétlések elkerülésének módszereire, a szavak és szó szerkezetek jelentésének és használati körének pontosítására, az írott nyelv sajátosságainak tudatosítására a grammatikai kapcsolóelemek terén, a központosításra és az egybeírás-különírás területeire kellene kiterjednie. A két szövegalkotás összefüggéseinek kimutatására alapozva úgy véljük, hogy ha a fejlesztőmunka eredményeképpen biztosabbá válik az anyanyelvi szövegalkotás, akkor csökken az interferencia, és a fordítások jobb minőségűek lesznek. Természetesen szükség van az idegen nyelvi ismeretek tökéletesítésére is, de a feltárt hiányosságok elsősorban a célnyelvi szövegalkotáshoz köthetőek. Eredményeinket egyazon értékelési eljárásnak mind a két szövegtípusra történő alkalmazásával kaptuk, és módszerünket célravezetőnek tartjuk nemcsak az anyanyelvi szövegek, de a fordítások minőségének megállapítására is, vagyis végeredményben a szövegalkotási problémák feltárására a szövegalkotás módjától függetlenül.

Meggyőződésünk, hogy a hipotézisek bizonyításával a dolgozat elérte kitűzött célját, és megválaszolta azokat a kérdéseket, amelyek nyomán elindult a kutatómunka és megvalósult a vizsgálat.

2. További kutatási lehetőségek

A nagymintás empirikus kutatás egyik legérdekesebb eredménye, hogy a megállapított hibák nagy száma köthető az élőbeszédet jellemző szövegalkotási sajátosságoknak az írott szövegre történő átviteléhez. Ezért fontosnak tartanánk olyan további vizsgálatokat, amelyek az adott populációnak más típusú szövegeit is elemeznék, hogy még világosabban láthatóak legyenek az összefüggések és hatások. A különböző élőszóbeli műfajok mellett olyan átmeneti szövegfajtákat is érdemes lehet tanulmányozni, mint a chatszövegek, mivel ezek is átszövik az adott korosztály mindennapi nyelvhasználatát, és észrevétlenül is hatással lehetnek egyéb írott szövegeikre. Az eredmények birtokában tovább lehetne pontosítani a fejlesztési feladatokat, és nem utolsósorban az élőbeszéd aktuális sajátosságairól is több információval rendelkeznénk, amelyek többek között a tolmácsok képzésében is felhasználhatóak lennének.

A szövegalkotást erősen befolyásoló tényezőnek találtuk a számítógépen történő írást is, ezért e munkamódszer folyamatának és végtermékének vizsgálata is hasznos lenne a felsőoktatási fejlesztés szempontjából. Ezeket az eredményeket a közoktatásban is fontos lenne hasznosítani, mivel az írásktatásnak fel kell készítenie a diákokat az új technológiák jelentette kihívásokra.

Külön figyelmet kellene továbbá fordítani egy hosszabb távú vizsgálat sorozat keretében arra, hogy egy-egy problematikus szövegalkotási terület – mint például a szókincs, a grammatikai kapcsolóelemek vagy a helyesírás egyes kérdései – célzott fejlesztése milyen eredményeket hozhat a fordítóképzésben. Ugyanígy a felsőoktatási anyanyelvi képzésre is érdemes lenne kísérleti programokat kidolgozni, és az eredményeket egy kutatás során mérni.

A hallgatók anyanyelvi és fordítási készségeinek feltárásával párhuzamosan személyes interjúkkal vagy kérdőívekkel érdemes lenne az érintettek véleményét is összegyűjteni saját szövegalkotási nehézségeikről, az így nyert információk pedig felhasználhatóak lennének a kurzusok tervezéséhez és értékeléséhez.

A fordítóképzés igényeit figyelembe véve szaknyelvi szövegekkel is el lehetne végezni egy olyan vizsgálatot, amely során egy eredeti írásművel történő összevetés megmutatná, hogy az adott terület szaknyelvi sajátosságainak hogyan tudnak megfelelni a hallgatók fordított szövegei.

Természetesen szükségesnek látjuk más képzőintézményekben is hasonló vizsgálatok lefolytatását, hogy átfogóbb képet kapjunk a fordító-tolmács szakos hallgatók anyanyelvi szövegalkotási képességeiről és azok hatásáról fordított szövegeikre. Fontos lenne tesztelni magát az értékelési eljárást is, és más értékelők véleményét, meglátásait is a későbbiekben beépíteni, hogy sokak számára használható módszerré váljon a célnyelvi megközelítés a fordítások minőségének megragadásában.

3. Személyes élményeim

Mivel a disszertációt egy személyes hangú bevezetéssel kezdtem, ezért azzal is szeretném zárni. Utoljára egy nagyon fontos, korábban nem említett adatra szeretnék hivatkozni: 28 anyanyelvi fogalmazásban találtam kevesebb, mint tíz hibát: ez pontosan a vizsgált hallgatók 25%-a. Ez remek arány: minden negyedik jövőbeli fordító vagy tolmács kiválóan ír anyanyelvén, és sokan vannak, akik ötletes, szellemes, élvezetes vagy komolyan elgondolkodtató, a témát alaposan körbejáró írásműveket készítettek. Bár hosszú és nagyfokú koncentrációt igénylő feladat volt a szövegek elemzése, mindig tartogatott meglepetéseket és új élményeket. Olyan volt a fogalmazások olvasása, mint egy utazás, amelynek minden állomásán

valami váratlan, izgalmas esemény történik, vagy egy addig még soha nem látott, színpompás kép tárul elénk. A fordítások ugyan nem tartogattak annyi meglepetést, de mindig elismerésemet vívták ki a szokásostól eltérő, igazán találó, eredeti megoldások. Ezen élmények miatt újfent köszönet illet mindenkit, aki őszintén önmagát adta ebben a szellemi játékban, és engedte, hogy egy kívülálló bepillantson a gondolataiba.

Munkám végeztével leginkább abban bízom, hogy eredményeimmel hozzá tudok járulni ahhoz, hogy egyre több hallgató forgassa jól a tollat, valamint hogy az eljövendő fordítók munkái egyaránt gazdagítsák az olvasókat és a nyelvet. Ahogy Kazinczy Ferenc, egykori alma materem névadója mondta: „Jót s jól! Ebben áll a nagy titok.”

Felhasznált irodalom

- Adab, B. 2000. Evaluating Translation Competence. In: Schäffner, Ch. – Adab, B. (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 215–228.
- Adamikné Jászó A. 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Anderman, G. 1998. Finding the Right Words: Translation and language Teaching. In: Malmkjaer, K. (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing. 39–52.
- Anderman, G. – Rogers, M. 1998. What is Translation For? A Functional View of Translation Assessment from a Pedagogical Perspective: A Response to Hans G. Hömig. In: Schaffner, C. (ed.) 1998. *Translation and Quality. Current Issues in Language & Society*. Clevedon: Multilingual Matters. 56–63.
- Angelelli, C. 2012. Testing and assessment in Translation and Interpreting Studies. In: Gambier, Y. – Doorslaer, L. van (eds.) *Handbook of Translation Studies*. Vol. 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 172–177.
- Antalné Szabó Á. 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127. évf. 4. szám. 2003. október-december, 407–427.
- Antunović, G. – Pavlovič, N. 2011. Here and Now: Self-revision in Student Translation Process from L2 and L3. *Across Languages and Cultures* Vol. 12. No. 2. 213–234.
- Arther, P. 1987. Four Eyes are Better than Two. In: Picken, C. (ed.) *Translating and the Computer 8: A Profession on the Move*. London: Aslib, The Association for Information Management. 14–26.
- Arther, P. 1991. Quality by numbers: Assessing revision and translation. In: *Proceedings of the Fifth Conference of the Institute of Translation and Interpreting*. London: Aslib, The Association for Information Management. 85–91.
- Asztalos-Zsembery E. 2008. A szakfordítóképzés tanfordításainak hibaelemzésen alapuló értékelése gyakorlati megközelítésben. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a SZIE alkalmazott nyelvészeti kutatásaiból*. Gödöllő: SZIE GTK. Atlantisz Kiadó. 65–91.
- Bachmann, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. F. – Palmer, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, M. 1993. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications*. In: Baker, M., Francis, G. and Tognini-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins. 233–250.
- Baker, M. 1995. *Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research*. *Target* Vol. 7. No. 2. 223–245.
- Baker, M. 1996. *Corpus-based Translation Studies: The Challenges That Lie Ahead*. In: Sommers, H. (ed.) *Terminology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering, in Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins. 175–186.
- Baker, M. 2004. *In Other Words*. New York: Routledge.
- Balázs G. 1998. *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. Budapest: A–Z Kiadó.
- Balázs G. 2002. *Magyar Nyelvhelyességi Lexikon*. Budapest: Corvina.
- Balázs G. 2005. „*A magyar nyelv elé mozdításáról...*” *Vitairat a nyelvművelésért*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balázs G. 2006. Az sms-folklór – a minimálfolklór nyelvi képe I. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 4. szám. 439–457.
- Balázsi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. 2010. *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal. Online elérhető: <http://mek.oszk.hu/09200/09297/09297.pdf> (Letöltve: 2013. 09. 02.)
- Bañcerowski, J. 1994. Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr* 118. évf. 3. szám. 277–286.
- Bañcerowski, J. 2014. Az ábrázolás és az ekvivalencia fogalma a fordításban. In: Bárdosi V. (szerk.) *Szövegalkotó gyakorlatok, nyelvteremtő praktikák*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 29–34.
- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. 2007. Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio* 2007. 2. szám. 231–242.
- Bárdossy I.– Dudás M.– Pethőné Nagy Cs.– Priskinné Rizner E. 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs–Budapest: Pécsi Tudományegyetem.

- Beaugrande, R. de 1997. New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Beaugrande, R. de – Dressler, W. U. 1981. Introduction to Text Linguistics. London: Longman.
- Beaugrande, R. de – Dressler, W. U. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Beeby, A. 2000. Evaluating the Development of Translation Competence. In: Schäffner, Ch. – Adab, B. (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 185–198.
- Bell, R. T. 1991. Translation and Translating. Theory and Practice. London: Longman.
- Benczik V. 2006. *Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Benkő L. 1988. *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bensoussan, M. – Rosenhouse, J. 1990. Evaluating student translation by discourse analysis. *Babel* Vol. 36. No. 2. 65–84.
- Bergen, D. 2009. The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence. *Across Languages and Cultures* Vol. 10. No. 2. 231–250.
- Bernardini, S. 2004. The Theory behind the Practice. Translator Training or Translator Education? In: Malmkjaer, K. (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 17–29.
- Blum-Kulka, S. – Levenston, E. 1978. Universals of lexical simplification. *Language Learning* Vol. 28. No 2. 399–415.
- Bodnár I. – Simigné Fenyő S. 2006. A fordítói kompetencia. In: Gecső T. (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 56–70.
- Borbás G. D. 2006. *Langue, nyelvi kompetencia és nyelvművelés*. In: Gecső T. (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 70–78.
- Borosné Jakab E. – Schlettné Sebő I. 1996. *Irodalmi írásbeli érettségi. A fogalmazás technikája*. Budapest: Corvina.
- Bowker, L. 2001. Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation. *Meta* Vol. 46. No. 2. 345–364.
- Budai L. 2006. Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra* 16. évf. 4. szám. 61–73.

- Budai L. 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Budai L. 2013. Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre! *Modern Nyelvoktatás* 19. évf. 4. szám. 47–56.
- Bührig, K. – House, J. – Thije, J. D. ten (szerk.) 2009. *Translational Action and Intercultural Communication*. Manchester: St. Jerome.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language (Applied Linguistics and Language Study)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J. C. – Schmidt, R. W. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman. 2–27.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1980. 1. 1–47.
- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press. magyarul: Ekvivalencia, formális megfelelés, jelentés. In: Bart I. – Klaudy K. (szerk.) 1986. *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Celce-Murcia, M. – Dörnyei Z. – Thurrell, S. 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* Vol. 6. No. 2. 5–35.
- Child, J. R. 1990. Language Skills and Textual Norms across Languages. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Miami, FL
- Cho, K. – Schunn, C. D. – Charney, D. 2006. Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments for novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication* No. 23. 260–294.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Colina, S. 2009. Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target* Vol. 21. No. 2. 235–264.
- Conde, T. 2012. Quality and Quantity in Translation Evaluation. *Across Languages and Cultures* Vol. 13. No. 1. 67–80.

- Cs. Czachesz E. 2001. Írásbeliség és tanítás. In: Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 235–240.
- Cs. Czachesz E – Molnár E. K. – Vidákovich T. 2008. *Olvasásmegértés, műfajismeret és jelentéskonstrukció. (A műfajok és szerepük az olvasásmegértésben és a jelentéskonstrukcióban 10-18 éves korban)* Munkabeszámoló. OTKA. http://real.mtak.hu/933/1/43116_ZJ1.pdf (Letöltve: 2014. 08. 01.)
- Csapó B. 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100. évf. 3. szám. 343–366.
- Csapó B. 2009. *A tudás és a kompetenciák*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> (Letöltve: 2014. 03. 03.)
- Cseh Á. G. 2008. A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára. *Tanít-tani* 2008. 2. szám. 23–27.
- Dékány E. 2001. A fordítói kompetencia fejlesztésének lehetőségeiről. *Fordítástudomány* 3. évf. 2. szám. 89–98.
- Deme L. 1986. A szövegtan, a szövegismeret és a szövegszemlélet az anyanyelvi nevelés rendszerében. In: Szende A. (szerk.) *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Budapest: Tankönyvkiadó. 158–170.
- Derényi A. 2014. Az OECD és a felsőoktatás. In: Széll K. (szerk.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Dollerup, C. 1994. Systematic Feedback in Teaching Translation. In: Dollerup, C. – Lindegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 121–132.
- Drahota-Szabó E. 2011. (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia(?) *Modern Nyelvoktatás* 17. évf. 4. szám. 14–35.
- Dróth J. 2001a. *A formatív értékelés a fordítás oktatásában*. Doktori disszertáció, Pécs: JPTE Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program. Kézirat.
- Dróth J. 2001b. Igényfelmérés a fordítási szokásokról és elvárásokról az angolról magyarra fordított szakszövegek tekintetében. *Fordítástudomány* 3. évf. 2. szám. 21–39.
- Dróth J. 2002. A fordítástudomány és a nyelvtudomány együttműködéséről. *Fordítástudomány* 4. évf. 1. szám. 5–14.
- Dróth J. 2011a. A fordítások értékelése a szakfordítóképzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány* 13. évf. 2. szám. 5–36.

- Dróth J. 2011b. A lektorálás, szerkesztés, korrektúrázás oktatásának szempontjai a szakfordítóképzésben. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 90–98.
- Dróth J. 2013. *Bevált kérdések a fordítás gyakorlatában*. (előadás) Elhangzott: Örök értékek – bevált gyakorlat. Fordítók és Tolmácsok Őszi Konferenciája. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 2013. 09. 27.
- Dyer, B. 1996. L1 and L2 Composition Theories: Hillocks 'Environmental Mode' and Task Based Language Teaching. *ELT Journal* Vol. 50. No. 4, 312–317.
- Emig, J. 1977. Writing as a Mode of Learning. *College, Composition and Communication* 28. 122–128.
- Englund Dimitrova, B. 2005. *Expertise and Explication in the Translation Process*. Amsterdam: John Benjamins.
- Érsök N. Á. 2006. Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 2. szám. 165–175.
- Farahzad, F. 1992. Testing Achievement in Translation Classes. In: Dollerup, C. – Loddegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpretation. Training Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 271–279.
- Fathman, A. K. – Whalley, E. 1990. Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In: Kroll, B. (ed.) *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 178–190.
- Felvégi E. 2005. Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle* 55. évf. 1. szám. 63–85.
- Fischer M. 2010. Fordítás és közvetítés a nyelvoktatásban – mit nyújthat a nyelvoktatásnak a fordítástudomány? *Fordítástudomány* 12. évf. 1. szám. 50–62.
- Fischer M. 2011. A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 76–82.
- Fónagy I. 1996. A nyelvi félrenevelésről. *Irodalomtörténet* 1996. 1–2. szám. 10–22.
- Frankenberg-Garcia, A. 1999. Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal* No. 53. 100–106.
- Fraser, J. 1995. Professional versus Student Behaviour. In: Dollerup, C. – Appel, V. (eds.) 1996. *Teaching Translation and Interpreting*. New Horizons. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 243–250.
- Fülöp L. (szerk.) 1986. *Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgy-pedagógiába*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gadamer, H.-G. 2003. *Igazság és módszer*. Budapest: Osiris.

- Gambier, Y. 2012. Teaching translation / Training translators. In: Gambier, Y. – Doorslaer, L. van (eds.) *Handbook of Translation Studies*. Vol. 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 163–171.
- Gellerstam, M. 1986. Translationese in Swedish Novels Translated from English. In: Wollin, L. – Lindquist, H. (eds.) *Translation Studies in Scandinavia. Proceedings from the Scandinavian Symposium on Translation Theory, SSOTT II*. Lund: CWK Gleerup.
- Gerloff, P. 1988. *From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals and Professional Translators*. (Unpublished dissertation). Cambridge (Mass): Harvard University.
- Goody, J. 1998. Nyelv és írás. In: Nyíri K. – Szécsi G. (szerk.) *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Budapest: Áron Kiadó. 189–221.
- Göpferich, S. 2008. *Translationsprozessforschung: Stand – Methoden – Perspektiven*. (Translationswissenschaft 4). Tübingen: Narr.
- Göpferich, S. – Jääskeläinen, R. 2009. Process Research into Translation Competence: Where Are We and where do We Need to Go. *Across Languages and Cultures* Vol. 10. No. 2. 169–191.
- Graf D. 1993. Az írásbeli szövegalkotás problémái a Magyar nyelvi OKTV-dolgozatokban. In: Fekete P. – V. Raisz R. (szerk.) *A szöveg szerkesztése, megértése, kidolgozása és megszólaltatása*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 158–162.
- Grice, H. P. 2011. *Tanulmányok a szavak életéről*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Halász G. 1990. A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása: problémák és nemzetközi perspektívák. In: Sáska G. – Vidákovich T. (szerk.) *Tanterv vagy vizsga?* Budapest: Edukáció. 107–122.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Baltimore: University Park Press.
- Halliday, M. A. K. – Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hamp-Lyons, L. 1986. No New Lamps for Old Yet, Please. *TESOL Quarterly* 20. 790–795.
- Hansen, G. 1997. Success in Translation. Perspectives: *Studies in Translatology* Vol. 5. No. 2. 201–210.
- Harris, B. – Sherwood, B. 1978. Translating as an Innate Skill. In: Gerver, D. – Sinaiko, W. (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. 155–170.
- Hatim, B. 2001. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Longman.

- Hatim, B. – Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Hayes, J. R. – Flower, L. S. 1980. Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, L. W. – Steinberg, J. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. New York. 3–20.
- Heltai P. 1995. Fordíthatjuk-e Richard Coeur-de Lion-t Hódító Vilmosnak? *Iskolakultúra* 5. évf. 15–16–17. szám. 131–145.
- Heltai P. 1997a. Minimal translation. In: Klaudy K. – Kohn J. (eds.) *Proceedings of the 2nd Transfere Necesse Est Conference*. Budapest: Scolastica. 173–181.
- Heltai P. 1997b. Using Translation for Testing Reading Comprehension In: Kiss Gy. (szerk.) *Kényszerűség a vizsgáztatásban*. Budapest: ELTE ITK. 82–91.
- Heltai P. 1999. Minimális fordítás. *Fordítástudomány* 1. évf. 2. szám. 22–32.
- Heltai P. 2002. Rutin és kreativitás a szakfordításban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2. évf. 1. szám. 19–40.
- Heltai P. 2004/2005. A fordítás és a nyelvi norma I–II–III. *Magyar Nyelvőr* 2004, 128. évf. 4. szám. 407–434; 2005, 129. évf. 1. szám. 30–58; 2005, 129. évf. 2. szám. 165–172.
- Heltai P. 2004a. Mitől fordítás a fordítás? In: Feketéné Silye M. (szerk.) *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC. 203–2016.
- Heltai P. 2008. Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban. *Fordítástudomány* 10. évf. 1. szám. 5–17.
- Heltai P. 2009. Fordítás, relevancia, feldolgozás. *Modern Nyelvoktatás* 15. évf. 1–2. szám. 13–28.
- Heltai P. 2010. A fordítás monitor modellje és a fordítói beszédmód In: Navracsics J. (ed.) *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 95–111.
- Heltai P. 2012. Az ekvivalencia kérdései mű- és szakfordításban. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Nyelvi Központ. 7–20.
- Heltai P. 2014. *Mitől fordítás a fordítás? Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Holmes, J. S. 1988. *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Horváth J. 2012. *Íráspedagógiai tanulmányok*. Veszprém: Iskolakultúra.
- Horváth K. 2006. Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia – variabilitás. In: Gecső T. (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 161–168.

- Horváth P. I. 2011. *A szakfordítások lektorálása. Elmélet és gyakorlat. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 117. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Horváth Zs. 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- House, J. 1980. Übersetzen in Fremdsprachenunterricht. (Translation in the Foreign Language Classroom.) In: Poulsen, S. O. – Wilss, W. (eds.) *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. Århus: Wirtschaftsuniversität Århus. 7–17.
- House, J. 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- House, J. 2001. Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation. *Meta: Translators' Journal* Vol. 46. No. 2. 243–257.
- Hönig, H. G. 1988. Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun? (Do translators really know what they do?) *Lebende Sprachen* 33 Vol. 1. 10–14.
- Hönig, H. G. 1991. Holmes' "Mapping Theory" and the landscape of mental translation processes. In: Leuven-Zwart, von K. M. – Naaijken, T. (eds.) *Translation Studies: The State of the Art: Proceedings of the First James S. Holmes Symposium and Translation Studies*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi. 77–89.
- Hönig, H. G. 1998. Position, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment. In: Schaffner, C. (ed.) *Translation and Quality. Current Issues in Language & Society*. Clevedon: Multilingual Matters. 6–35.
- http://volkova.professorjournal.ru/c/document_library/get_file?p_1_id=46757&folderId=56387&name=DLFE-7654.pdf (Letöltve: 2014. 04. 05.)
- Hymes, D. 1972. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: Gumperz, J. J. – Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ibrahim, H. 1994. Translation Assessment: a Case for a Special Model. In: Dollerup, C. – Lindegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 151–156.
- Ivanova, A. 1998. Educating the 'Language Elite'. Teaching Translation for Translator Training. In: Malmkjaer, K. (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing. 91–110.
- Jääskeläinen, R. 1999. Tapping the Process. An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating. (Publications in the Humanities 22.) Joensuu: University of Joensuu.

- Jääskeläinen, R. 2010. Are all Professionals Experts? Definitions of Expertise and Reinterpretation of Research Evidence in Process Studies. In: Shreve, G. M. – Angelone, E. (eds.) *Translation and Cognition: Recent Developments*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 213–227.
- Jääskeläinen, R. – Kujamäki, P. – Mäkisalo, J. 2011. Towards Professionalism – or Against It? Dealing with the Changing World in Translation Research and Translation Education. *Across Languages and Cultures* Vol. 12. No. 2. 143–156.
- Jakobsen, A. L. 1994. Starting from the (Other) End: Integrating Translation and Text Production. In: Dollerup, C. – Lindegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 143–150.
- Jakobson, R. 1959, 1966. On Linguistic Aspects of Translation. In: Brower, R. A. (ed.) *On Translation*. New-York: OUP. 232–239.
- Kádárné Fülöp J. 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kádárné Fülöp J. 1996. Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 46. évf. 3. szám. 33–52.
- Källkvist, M. 1998. How Different are the Results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors. In: Malmkjaer, K. (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing. 77–90.
- Károly A. 2012. Translation competence and translation performance: Lexical, syntactic and textual patterns in student translation of a specialized EU genre. *English for Specific Purposes* Vol. 31. No. 1. 36–46.
- Károly A. 2014. *A fordítás és közvetítés változó szerepe az idegennyelv-oktatásban: a tudományos nézőpontok közeledése*. (megjelenés alatt)
- Károly K. 2014. Szövegalkotás a fordításban: a retorikai szerkezet újrateremtése. In: Bárdosi V. (szerk.) *Szövegalkotó gyakorlatok, nyelverteremtő praktikák*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 83–95.
- Kassai I. 2006. Nyelvi kompetencia és kommunikatív kompetencia viszonya az elsőnyelv-elsajátítás folyamatában. In: Gecső T. (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 182–187.

- Kellog, R. T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1. 1–26.
- Kerber Z. 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. októberi szám. 45–61.
- Kernya R. 1992a. Fogalmazástanításunk néhány problémája. *Magyartanítás* 1992/1. 17–19.
- Kernya R. 1992b. Téma – cím – fogalmazás. *Magyartanítás* 1992/2. 14–16.
- Kernya R. 1992c. A fogalmazások témataratása. *Magyartanítás* 1992/4. 15–17.
- Kernya R. 1992d. Szerkesztési alapkövetelmény: A gondolatmenet egyenessége. *Magyartanítás* 1992/5. 15–16.
- Kernya R. 1993a. A gondolatmenet megszakíthatlansága és előremozgása. *Magyartanítás* 1993/2. 18–19.
- Kernya R. 1993b. Bevezetés – befejezés. *Magyartanítás* 1993/4. 22–24.
- Kiraly, D. C. 1995. Pathways to Translation: Pedagogy and Process. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Kiss J. 2002. *Társadalom és nyelvhasználat: szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss J. 2014. Gondolatok egy mindenkor időszerű kérdésköréről. Nyelv, nyelvhasználat és társadalom. In: Ladányi M. – Vladár Zs. – Hrenek É. (szerk.) *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II. A XXIII Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásaiból készült tanulmánykötet*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 66–72.
- Klaudy K. 1987. Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések* 123. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy K. 1994. Fordítás és nyelvi norma. In: Kemény G. – Kardos T. (szerk.) *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 57–61.
- Klaudy K. 1995. Quality Assessment in Schools vs. Professional Translation. In: Dollerup, C. – Appel, V. (eds.) 1996. *Teaching Translation and Interpreting*. New Horizons. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 197–204.
- Klaudy K. 1999. Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* 2. évf. 1. szám. 5–22.
- Klaudy K. 2001a. Mindennapos nyelvi közvetítés. In: Fekete H. (szerk.) *A nyelvi mérce. Az anyanyelv szerepe az idegennyelv-tanításban és nyelvtudásmérésben*. 1. évf. 1–2. szám. Budapest: ITK. 20–24.

- Klaudy K. 2001b. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”? *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 2. szám. 145–152.
- Klaudy K. 2004. Az EU-szakszövegek fordításának oktatása. In: Dobos Cs. (szerk.) *Miskolci Nyelvi Mozaik. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Kiadó. 11–23.
- Klaudy K. 2005. A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány* 7. évf. 1. szám. 76–84.
- Klaudy, K. 2009. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Knausz I. 2009. A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra* 20. évf. 7–8. szám. 71–83.
- Koch, P. – Oesterreicher, W. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut, G. – Ludwig, O. (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 587–604.
- Koltay T. 2010. Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia* 110. évf. 4. szám. 301–309.
- Kontra M. 1992. A sztenderd amerikai és a néger angol különbségéről. In: Kemény G. (szerk.): *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 109–115.
- Kontra M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Kovalik Deák Sz. 2013. Fordítóképzés: sokasodó kompetenciamodellek és változó piaci igények között. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Nyelvi Központ. 31–45.
- Königs, F. G. 1986. Der Vorgang des Übersetzens: Theoretische Modelle und praktischer Vollzug: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Übersetzungswissenschaft. *Lebende Sprachen* 1. 5–12.
- Krings, H. P. 1986. Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. In: House, J. – Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and intercultural communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Günter Narr. 263–275.
- Krings, H. P. 1988. Blick in die „Black box” – Eine Fallstudie zum Übersetzungsprozeß bei Berufsübersetzen. In: Arntz, R. (ed.) *Textlinguistik und Fachsprache. Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposiums, Hildesheim, 13–16. April 1987*. Hildesheim: Olms. 393–412.

- Kroll, J. F. 1993. Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language. In: Schreuder, R. – Weltens, B. (eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. 53–81.
- Kruger, H. – van Rooy, B. 2012. Register and the Features of Translated Language. *Across Languages and Cultures* Vol. 13. No. 1. 33–65.
- Kugler N. – Lengyel K. – Tolcsvai Nagy G. 1998–2000. Magyar nyelv. Tankönyv 10–11, 11–12, 14–15 éveseknek. Magyar nyelv 7., 10. Budapest: Korona Kiadó.
- Kujamaki, P. 2004. Unique Items in Learner's Translation. In: Mauranen, A. – Kujamaki, P. (eds.) *Translation Universals. Do they exist?* Amsterdam: Benjamins.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Laczkó K. 2010. Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2010. 4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> (Letöltve: 2014. 03. 17.)
- Lang, M. F. 1994. The problem of mother tongue competence in the training of translators. In: Snell-Hornby, M – Pöchhacker, F. – Kaindl, K. (eds.) *Translation Studies – An Interdiscipline: selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 9–12. September 1992*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. 395–400.
- Lauscher, S. 2000. Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet? *The Translator* Vol. 6. No. 2. 149–168.
- Lee, G. – Schallert, D. L. 2008. Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, No. 25. 506–537.
- Lengyel Zs. 1999. *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Egyetemi Könyvtár, Alkalmazott Nyelvészeti Sorozat. Budapest: Corvina.
- Lesznyák M. 2003. A fordítói kompetencia értékelése: helyzetkép és kutatási feladatok. *Fordítástudomány* 5. évf. 1. szám. 60–80.
- Lesznyák M. 2004. Feladattípusok és értékelésük a fordítások produktum-orientált pedagógiai mérésében. *Fordítástudomány* 6. évf. 2. szám. 57–77.
- Lesznyák M. 2008. *Studies in the Development of Translation Competence*. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Lörscher, W. 1986. Linguistic Aspects of Translation Processes. In: House, J. – Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Günter Narr. 277–292.
- Lörscher, W. 1991. *Translation performance, translation process and translation strategies*. Tübingen: Günter Narr.

- Lörscher, W. 1993. Translation Process Analysis. In: Gambier, Y. – Tömmola, J. (eds.) Translation and Knowledge. Proceedings of the Fourth Scandinavian Symposium on Translation Theory. Turku: Centre for Translation and Interpreting, University of Turku. 195–211.
- Lörscher, W. 2005. The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation. Meta Vol. 50. No. 2. 597–608.
- Mackenzie, R. 1998. The Place of Language Teaching in Quality-Oriented Translators' Training Programme. In: Malmkjær, K. (ed.) Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing. 15–20.
- Maczák E. 2004. *A szövegalkotás műfajai*. Békéscsaba: ITEM Könyvkiadó.
- Major H. 2011. *Rend a lelke az esszének?*
http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Major%20Hajnalka_KESZ.pdf (Letöltve: 2013. 02. 18.)
- Makkos A. 2010. Szöveggrammatikai eszközök fordítása és alkalmazása nyelvvizsgázók fordításaiban. *Fordítástudomány* 12. évf. 2. szám. 96–122.
- Makkos A. 2011. Kell-e fordítói kompetenciával rendelkezniük a nyelvvizsgázóknak? In: *Kultúrák és nyelvek között – kompetensen. Zwischen Kulturen und Sprachen – kompetent*. Győr: NYME Kiadó. 131–134.
- Makkos A. 2014. Translation in Professional Tourism Language Exams in Hungary. (előadás) Elhangzott: Foreign Languages and Tourism. 2nd International Scientific Conference. University of Applied Sciences, Eisenstadt. 2014. 05. 14–15.
- Makkos A. – Robin E. 2011. Explicitáció és implicitáció a visszafordításban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 11. évf. 1–2. szám. 135–150.
- Makkos A. – Robin E. 2012. Fordítói műveletek a kompetencia függvényében. In: *MANYE XXI. Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe: alkalmazott nyelvészeti kutatások az EU magyar elnökség évében*. MANYE, vol.8. Budapest – Szombathely – Sopron: MANYE – NYME. 305–318.
- Makkos A. – Robin E. 2014. Explicitation and Implication in Back-translation. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E Volume 1*. 151–182.
- Malmkjær, K. 1998. Introduction: Translation and Language Teaching. In: Malmkjær, K. (ed.) Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing. 1–14.
- Malmkjær, K. 2008. Translation competence and the aesthetic attitude. In: Pym, A. – Schlesinger, M. – Simeoni, D. (eds.) *Beyond Descriptive Translation Studies*.

- Investigation in homage to Gideon Toury. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 293–311.
- McCluskey, B. 1987. The chinks in the armour: problems encountered by language graduates entering a large translation department. In: Keith, H. – Mason, I. (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Regent's College. 17–21.
- Molnár E. K. 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 2000/8. 49–59.
- Molnár E. K. 2001. Fogalmazás és tanulás. In: Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 225–234.
- Molnár E. K. 2002. Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris. 193–216.
- Molnár E. K. 2003. *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: Vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. PhD-disszertáció. Kézirat. SZTE A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése PhD-program, Szeged–ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár E. K. 2009a. Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája. http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf (Letöltve: 2013. 01. 03.)
- Molnár E. K. 2009b. *Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138> (Letöltve: 2012. 06. 11.)
- Mossop, B. 2001. *Revising and Editing for Translators. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- MSZ 2007. <http://www.mfe.hu/index.php?id=368> (Letöltve: 2013. 04. 10.)
- N. Tóth Zs. 2004. A fordítás hermeneutikai megközelítéséről. *Fordítástudomány* 6. évf. 1. szám. 36–41.
- Nádai Julianna 2006. Az olvasottság szerepe a fordítói kompetencia kialakulásában. In: Gecső T (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 248–254.
- Nádasdy Á. 2001. Rechtsre perdül. Gondolatok a reklámnyelv-törvény tervezetéről. *Magyar Narancs* 2001/39. (2001. 09. 27.) 42–43.
- Nádasdy Á. – Kálmán L. 1999. *Hárompercesek a nyelvről*. Budapest: Osiris.
- Nagy J. 1990. A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai. In: Sáska G. – Vidákovich T. (szerk.) *Tanterv vagy vizsga?* Budapest: Edukáció. 71–90.

- Nagy J. 1996. *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy J. 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy J. 2006. A személyes kompetencia fejlesztése. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
- Nagy Zs. 2009a. 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* 2009/11. 19–31.
- Nagy Zs. 2009b. *11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani ismeretei*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=186> (Letöltve: 2012. 06. 11.)
- Nagy Zs. 2013. A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia* 113. évf. 3. szám. 153–179.
- Neubert, A. 1985. Text and Translation. (Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 8). Leipzig: Enzyklopädie.
- Neubert, A. 1994. Competence in Translation: A complex skill, how to study and how to teach it. In: Snell-Hornby, M., Pöschhacker, F., Kaindl, K. (eds.) *Translation Studies: An Interdiscipline. Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 411–420.
- Newmark, P. 1982. *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Nida, E. A. – Taber, Ch. R. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Nord, C. 1992. Text Analysis in Translation Training. In: Dollerup, C. – Loddegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 39–48.
- Nord, C. 1994. Translation as a Process of Linguistic and Cultural Adaptation. In: Dollerup, C. – Lindegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 59–67.
- Nord, C. 2005. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Second Edition*. Rodopi: Amsterdam – New York.
- Nord, C. 2006. Translating as a Purposeful Activity. *TEFLIN Journal* Vol. 17. No. 2. 131–143.
- Nord, C. 2011. How to become a good translator trainer? Functional translators need functional training. (előadás) Elhangzott: Jekatyerinburg, 2011. 04. 1–5.

- Nyíri K. 2001. A poszt-literális mint a huszadik század filozófiájának a forrása. In: Andor J. – Szűcs T. – Terts I. (szerk.) *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Pécs: Lingua Franca Csoport. 893–906.
- oktatás.hu www.oktatás.hu/koznevelés/erettsegi/2013tavaszi_vizsgaidoszak/lezarult_irasbeli
(Letöltve: 2013. 07. 25.)
- Orosz S. 1972. *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái és országos színvonala*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Orosz S. 2001. Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedében. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Orosz S. – Vidákovich T. 1988. Anyanyelvi helyesírásvizsgálatok. Eredménymérések néhány módszertani kérdése. *Pedagógiai Technológia* 1988. 2. szám. 30–40.
- Orozco, M. 2000. Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. In: Schäffner, Ch. – Adab, B. (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 199–214.
- PACTE group 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Beeby, A. – Ensinger, D. – Presas, M. (eds.) *Investigating Translation: Papers from the 4th International Congress on Translation*, Barcelona. 1998. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 99–106.
- PACTE group 2003. Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins. 43–66.
- PACTE group 2005. Investigating Translation Competence: Conceptual and methodological issues. *Meta* Vol. 50. No. 2. 609–619.
- PACTE group 2011. Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. In: O’Brien, S. (ed.) *Cognitive explorations of translation*. London: Continuum. 30–53.
- Pagano, A. 1994. Decentering Translation in the Classroom: an Experiment. *Perspectives: Studies in Translatology* 2. 213–219.
- Pápai V. 2001. *Az explicitációs hipotézis vizsgálata*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Pérez-González, L. – Susam-Saraeva, Ş. 2012. Non-professionals Translating and Interpreting. *The Translator* Vol. 18. No. 2. 149–165.
- Pintér H. 2009. Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia* 109. évf. 2. szám. 121–146.

- Polányi M. 1994. *Személyes tudás. Úton egy posztkritikai filozófiához I–II*. Budapest:
- Pollmann T. 2004. A fordítói kompetencia elemei a fordítóképzésben. *Fordítástudomány* 6. évf. 1. szám. 82–95.
- Potter et al. 1984. Lexical and Conceptual Representation in Beginning and more Proficient Bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23. 23–38.
- Presas, M. 2000. Bilingual Competence and Translation Competence. In: Schäffner, C. – Beverly, A. (eds.) *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins. 19–32.
- Prescott, F. 2007. Organisational Strategies in the Writing of Entry-level University Students. *WoPaLP Vol. 1*. 17–37.
- Prószék G. 1996. Nyelvtechnológia 2000. *Modern Nyelvoktatás* 1996/2. 1–2 szám. 31–34.
- Pym, A. 1992. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. In: Dollerup C. – Loddegaard A. (eds.) *Teaching Translation and Interpretation. Training Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 279–291.
- Pym, A. 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach*. *Meta Vol. 48*. No. 4. 481–493.
- Raátz J. 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 2008. 3–4 szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Letöltve: 2012. 06. 07.)
- Rabadán, R. – Labrador, B. – Ramón, N. 2009. Corpus-based Contrastive Analysis and Translation Universals. *Babel Vol. 55*. No. 4. 303–328.
- Rae, A. M. – Cochrane, D. K. 2008. Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education* No. 9. 217–230.
- Reiss, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber Verlag.
- Reiss, K. – Vermeer, H. J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Robin E. 2013a. Fordítói és lektori műveletek a fordított szövegekben. In: Tóth Szergej (szerk.) *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai. Budapest-Szeged: MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó. 188–198.
- Robin E. 2013b. *Lektori kompetencia a gyakorlatban. A lektori kompetencia összetevőinek empirikus vizsgálata*. (előadás) Elhangzott: TÁMOP PhD-konferencia ELTE BTK, Budapest. 2013. 04. 18.

- Robin E. 2014. A lektori kompetencia *objektív értékelése*. (előadás) Elhangzott: XVI. FTT-OFFI-MFTE Konferencia, XI. Fordítástudományi PhD Konferencia, Budapest, 2014. 04. 10–11.
- Sager, J. C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of Automation*. Philadelphia: John Benjamins.
- Sainz, M. J. 1994. Student-centred Corrections of Translations. In: Dollerup, C. – Lindegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 133–141.
- Sainz, M. J. 1995. Awareness and Responsibility: our Students as Partners. In: Dollerup, C. – Appel, V. (eds.) 1996. *Teaching Translation and Interpreting*. New Horizons. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 137–144.
- Salánki Á. 2004. Hibalehetőségek hallgatók fordításaiban. In: Dobos Cs. (szerk.) *Miskolci Nyelvi Mozaik. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Kiadó. 44–48.
- Schäffner, C. 2000. Running before walking? Designing a translation program at undergraduate level. In: Schäffner, C. – Beverly, A. (eds.) *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins. 143–157.
- Séguinot, C. 1989. Understanding Why Translators Make Mistakes. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* Vol. 2. No. 2. 73–81.
- Séguinot, C. 1991. A Study of Student Translation Strategies. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Günter Narr. 79–88.
- Sejtes Gy. 2006. „Kompetenciadivat”. *Módszertani Közlemények* 46. évf. 2. szám. 41–49.
- Sewell, P. 1996. Translation in the Curriculum. In: Sewell, P. – Higgins, I. (eds.) *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: CILT. 135–159.
- Silva, T. 1990. Second language composition instruction: Developments, issues and directions in ESL. In: Kroll, B. (ed.) *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 37–56.
- Simigné Fenyő S. 2006. *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: Stúdium.
- Snell-Hornby, M. 1988. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Stansfield, C. W. – Scott, M. L. – Kenyon, D. M. 1992. The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal* 76(ív) 455–467.
- Steiner, G. 2005. *Bábel után*. Budapest: Corvina Kiadó.

- Szabó G. F. 2010. A kommunikatív kompetencia. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (Letöltve: 2013. 01. 21.)
- Szépe Gy. 2001. Az anyanyelvi nevelés mint ideológia és mint technika. In: Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 217–223.
- Szikszaíné Nagy I. 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szilassy E. 2012. Az írás és fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 2012. 1. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (Letöltve: 2012. 04. 07.)
- Szító Judit 2006. Kompetencia és műfaj. In: Gecső T. (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 354–363.
- Szőke-Milinte E. 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Takács F. 2006. Közelebb a szóhoz. *Mozgó Világ* 32. évf. 3. szám. 121–125.
- Takala, S. 1988. Origins of the international study of writing. In: Gorman, T. P., Purves, A. C. and Degenhart, R. E. (eds.) *The IEA Study of Written Composition I. The International Writing Task*. Oxford: Pergamon Press. 3–14.
- Tirkkonen-Condit, S. 1992. The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Process of Translation. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B. – Thenen, M. (eds.) *Translation and Meaning, Part 2*. Maastricht: Rijks Hogeschool Maastricht. 433–440.
- Tirkkonen-Condit S. 2002a. Translationese – a myth or an empirical fact? A study of the linguistic identifiability of translated language. *Target* Vol. 14. No. 2. 207–220.
- Tirkkonen-Condit, S. 2002b. Process research: state of the art and where to go next. *Across Languages and Cultures* 3. évf. 1. szám. 5–19.
- Tirkkonen-Condit, S. 2005. The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta* Vol. 50. No. 2. 405–414.
- Tolcsvai Nagy G. 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy G. 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tolcsvai Nagy G. 2006. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *Szöveg és típus*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 64–90.
- Tóth B. 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 4. sz. 457–469.
- Tóth L. 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

- Toury, G. 1974. The notion of “native translator” and translation teaching. In: Wilss, W. – Thome, G. (eds.) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Günter Narr. 186–195.
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Toury, G. 2012. *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ulrych, M. 1995. Real-world Criteria in Translation Pedagogy. In: Dollerup, C. – Appel, V. (eds.) 1996. *Teaching Translation and Interpreting*. New Horizons. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 251–259.
- Van Slype at al 1983. *Better Translation for Better Communication*. Oxford: Pergamon Press.
- Vándor J. 2006. A szöveg megközelítése a fordítóképzésben. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. 2005-2006. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Vári P. (alkotó szerk.) 2003. *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Vári P. – Andor Cs. – Bánfi I. – Felvégi E. – Horváth Zs. – Krolopp J. – Rózsa Cs. – Szalay B. 2001. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra* 2001. 5. szám. 3–20.
- Vass L. 1990. Terminológiai szótár a szemiotikai szövegtan tanulmányozásához. In: Petőfi S. J. – Békési I. (szerk.) *Szemiotikai szövegtan I. A szövegtani kutatás néhány alapkérdése*. Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis, Series Linguistica, Litteraria et Aesthetica. Szeged. 85–115.
- Vidákovich T. 1990. A diagnosztikus vizsgáztatás módszerei és eszközei. In: Sáska G. – Vidákovich T. (szerk.) *Tanterv vagy vizsga?* Budapest: Edukáció. 91–105.
- Vienne, J. 1998. Teaching What They Didn’t Learn as Language Students. In: Malmkjaer, K. (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing. 111–116.
- Vígh K. 2007. *A fordítási tevékenység Magyarországon, piacelemzés*. 2007. www.mfe.hu/piacelemzes (Letöltve: 2014. 04. 04.)
- Vígh T. 2005. A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia* 105. évf. 4. szám. 381–401.

- Vigotszkij, L. Sz. 2000. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Vinczéné Szabó É. 2008. A szövegalkotás tanítása feladatbank segítségével, 9–10. évfolyamon. *Iskolakultúra* 2008/9–10. 23–38.
- Waddington, K. 2001. Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity. *Meta* Vol. 46. No. 2. 311–325.
- Williams, I. A. 2005. Thematic Items Referring to Research in the Discussion of Spanish Biomedical Articles and English-Spanish Translations. *Babel* Vol. 51. No. 2. 124–160.
- Wilss, W. 1982. *The Science of Translation*. Tübingen: Günter Narr.
- Zachar, V. 2013. Valós fordítási feladatok, valós fordítási problémák – műfajok és feladattípusok az ELTE fordító és tolmács mesterképzésén. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Nyelvi Központ. 23–30.
- Zsolnai J. 2001. *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pápa: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet.

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Kommunikatív kompetencia	9
2. ábra: A fogalmazás kognitív folyamatának modellje Flower és Hayes szerint	37
3. ábra: Az írásfolyamat összetevői	39
4. ábra: Az iskolai írás folyamata	40
5. ábra: A fordítás folyamatának funkcionális modellje	103
6. ábra: A PACTE csoport fordításiskompetencia-modellje	108
7. ábra: Göpferich fordításiskompetencia-modellje	109
8. ábra: Hibacsoportok százalékos megoszlása	182